

RENATA ROVERI CÂNDIDO

ALUNOS DE UMA ESCOLA EM UM BAIRRO RURAL:
IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES EM JOGO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Linguística Aplicada na área de Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marilda do Couto Cavalcanti

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
CAMPINAS – 2009

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

C629a Cândia, Renata Roveri.
Alunos de uma escola em um bairro rural: identidades e representações em jogo / Renata Roveri Cândia. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Marilda do Couto Cavalcanti.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Representações. 2. Identidades. 3. Escolarização. I. Cavalcanti, Marilda do Couto. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: Studdents attending a school in a rural neighbourhood: identities and representations at stake.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Representations; Identities; Schooling.

Área de concentração: Multiculturalismo, Plurilingüismo e Educação Bilíngue.

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

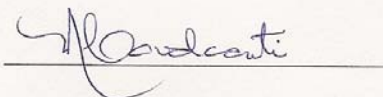
Banca examinadora: Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti (orientadora), Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher e Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo. Suplentes: Profa. Dra. Fernada Maria Pereira Freire e Profa. Dra. Ivani Rodrigues Silva.

Data da defesa: 31/07/2009.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

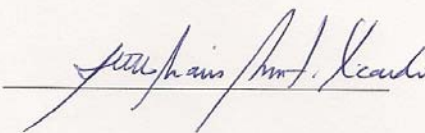
Marilda do Couto Cavalcanti



Terezinha de Jesus Machado Maher



Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo



Fernanda Maria Pereira Freire



Ivani Rodrigues Silva



IEL/UNICAMP
2009

Para meu filho João. Pela sabedoria infantil. Pela impaciência de criança.

Pela paciência de quem ama.

AGRADECIMENTOS

À Professora Marilda Cavalcanti, pela orientação segura, pelo olhar atento, pelas reflexões provocadas e pela compreensão nos momentos em que as dificuldades e os rumos da vida me apontavam outros caminhos.

Às Professoras Stella Bortoni- Ricardo e Terezinha Maher por participarem da Banca, por analisarem este trabalho, pelas importantes contribuições e pela tranquilidade transmitida durante a defesa.

Novamente à Terezinha Maher e à Professora Inês Signorini pelas observações, críticas e sugestões no momento da Qualificação.

Aos funcionários do IEL de quem sempre tive o apoio pronto. Da Graduação à Pós.

Ao CNPq por financiar este trabalho.

Às professoras, alunos e alunas da escola em que estive durante o trabalho de campo, por me ensinarem tanto sobre escola, sobre a vida...

A meu marido. Por me entender. Por me ouvir. Por crescer comigo. Pelo amor que resiste ao tempo (e à falta de tempo...).

A meus pais, pelo amor e apoio incondicionais. Por acreditarem em mim e serem tão presentes em minha vida. A minhas irmãs que vivem comigo cada conquista, desde que nasceram.

Às minhas famílias, a em que nasci e a que escolhi. Por entenderem as ausências. Por eu sempre ter para onde voltar.

A minha amiga Marlene, por ser tão igual e tão diferente de mim. Pela confiança e pela companhia desde a Iniciação. A todos que trocaram angústias e reflexões durante as aulas da Pós. Cada um nem imagina o quanto as conversas foram importantes.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da escrita deste trabalho.

RESUMO

O presente estudo tem como foco de investigação o contexto de uma escola multisseriada que atende a alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental e está localizada em uma cidade de pequeno porte (9911 habitantes) em um bairro rural no interior do estado de São Paulo. A fim de tentar entender as representações que os alunos e suas mães constroem em relação à escola, assim como as visões das professoras sobre a escola e os alunos na zona rural, foi adotada como metodologia a perspectiva etnográfica (ERICKSON, 1984 e 1986) que implicou a realização de trabalho de campo baseada em observação na escola e na sala de aula, em conversas informais, em visitas às casas de alunos e em entrevistas. Os referenciais teóricos contemplados neste trabalho, inserido na área da Linguística Aplicada entendida como uma área da ciência “transdisciplinar” (SIGNORINI e CAVALCANTI, 1998) ou “mestiça e ideológica” (MOITA LOPES, 2006), contribuem, na análise de dados, para a construção de respostas à seguinte pergunta direcionadora: “No universo desta escola na zona rural, que representações estão em jogo sobre seus alunos, a própria escola e o saber que ela representa, sob o ponto de vista das mães, dos alunos e das professoras?”. A visão de cultura aqui apresentada, central para podermos entender todos os outros conceitos que serão discutidos, advém da leitura de teóricos da Linguística Aplicada (MAHER, 2007), da Antropologia (CUCHE, 2002) e dos Estudos Culturais, com Bhabha (2005) e Hall (1997). Na Antropologia, apoio-me ainda em Canclini (2000) para compreender hibridação, conceito também analisado no âmbito da sociolinguística por Rampton (2006). Os termos identidade e representação são vistos à luz da teorização desenvolvida por Moita Lopes (2003) na Linguística Aplicada, por Bauman (2005) na Sociologia e por Woodward (1997) dos Estudos Culturais. Os resultados da análise sugerem que, para as professoras, a escola de zona rural, pelas dificuldades que carrega (distância, “descaso público”, “fatores socioculturais dos alunos” etc), não aparece como destino profissional almejado, mas como uma imposição profissional decorrente de políticas institucionais. Para elas, o baixo desempenho escolar dos alunos seria determinado, principalmente, por dois fatores: as salas multisseriadas e as condições sociais das famílias moradoras do bairro. Para as mães e para algumas das crianças a função da escola seria, basicamente, ensinar a ler e a escrever, e o processo de escolarização seria necessário para a futura saída do campo para a vida na cidade. Como resultados, apresento implicações que poderão servir a futuras pesquisas, além de

contribuir para a reflexão de novas políticas educacionais e na formação de professores para atuarem contextos muito mais complexos que os que atualmente são abordados na maioria dos currículos dos cursos de Licenciatura do país.

Palavras-chave: representações, identidades, escolarização

ABSTRACT

This study aims to investigate the context of a multigraded school which receives students attending the first grades of elementary school and is located in the rural neighbourhood of a small town with 9,911 inhabitants in São Paulo State, Brazil. To examine the representations that the students and their mothers build about the school as well as the representations of the teachers about the school and the students, the methodology adopted was ethnographic (ERICKSON, 1984 and 1986) which implied the development of fieldwork based on observation of the school and the classroom, informal conversations, and also visits to students' houses and interviews. The observation was recorded in the journals kept by this researcher.

The theoretical framework of this work, which is developed in a vertent of Applied Linguistics seen as a “crossdisciplinary” area of science (SIGNORINI e CAVALCANTI, 1998) or “mixed and ideological”¹ (MOITA LOPES, 2006), contributes to the data analysis for the construction of responses to the following research question: “From the mothers’, the students’ and the teachers’ points of view, what representations are at stake about the school, the students and the knowledge or the instruction that the school represents in the universe of this school located in a rural neighborhood?” The view of culture presented here, central to understand all the other concepts that are going to be focused, is derived from the discussion of theorists from Applied Linguistics (MAHER, 2007), Anthropology (CUCHE, 2002) and Cultural Studies (BHABHA, 2005, and HALL, 1997).

In Anthropology, my basis for understanding **hybridization** is Canclini (2000) This concept is also analyzed in the field of Sociolinguistics by Rampton (2006). The terms identity and representation are seen in the light of the theorization developed by Moita Lopes (2003) in Applied Linguistics, by Bauman (2005) in Sociology , and by Woodward (1997) in Cultural Studies.

The outcome of the analysis suggests that for the teachers, the school in the rural area, with its difficulties such as long distances, “public indifference”, “the students’ socialcultural factors”, is not a desired professional aim but it means a professional imposition resulting from

¹ Tradução conduzida pela autora

institutional policies. According to these policies, the low students' performance is determined mainly by two factors: the multigraded classrooms and the social conditions of the families who live in the rural area. For the mothers and some children the school function is to teach how to read and write, and the schooling process is needed to enable them to move out from the rural area into the city in the future.

To close, I present implications that can be used for future research, and besides, can also contribute to the discussion about new education policies and about teacher education courses geared towards more complex contexts than the ones addressed nowadays in most curricula in the country.

Key words: representations, identities, schooling.

SUMÁRIO

Introdução	10
Objetivos e perguntas de pesquisa	15
Capítulo 1. Alunos “do sítio” e escola “rural”. Que cenário é esse?	17
1.1 Quem são os alunos “do sítio”?	17
1.2 Como é a escola “rural”?	21
Capítulo 2. Perspectivas metodológicas e teóricas. Questões relevantes na trajetória do trabalho de campo e na análise do cenário focalizado	29
2.1 Metodologia: estar, olhar e ouvir etnograficamente	30
2.2 Arcabouço teórico	34
2.2.1 Urbanidade e Ruralidade	35
2.2.2 Identidade e alteridade	39
Capítulo 3. Os discursos que circulam no cenário como (re)produtores de representações e identidades	49
3.1 “Ele estuda pra ter dignidade a ler e escrever” - Visões sobre a escolarização	50
3.2 “Os meninos, qualquer coisinha, já correm pra barra da saia da mãe” – Os meninos, as meninas e a escola	62
3.3 “É que aqui o trabalho não rende” – Ser professora ‘no sítio’	66
3.4 “A gente é do sítio, né, dona. A gente não consegue aprender.” - Nós e os outros na(s) escola(s)	73
Considerações Finais	80
Referências Bibliográficas	85
Anexos	90

INTRODUÇÃO

Apesar de a questão da multiplicidade/diversidade de identidades que são “reordenadas” continuamente ter aparecido com maior força nos trabalhos acadêmicos mais recentes, incluindo nas pesquisas na área de Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2003), ainda há uma ideia na sociedade que não confere aos grupos minoritarizados (CAVALCANTI, 1999) o direito a tal diversidade identitária, e nem dá o direito ou espaço de visibilização. Indígenas, surdos, migrantes e outros sujeitos integrantes das “minorias” acabam vistos de maneira essencializada (CUCHE, 2002) e estereotipada, ou seja, devem ser/aparentar e agir conforme é ditado pelos discursos de poder da sociedade.

As sociedades modernas expressam, também, vontade de domínio e controle através das grandes narrativas (SILVA, 2005, p.112), ou seja, através dos discursos que cotidianamente atravessam as interações e que, dessa forma, conferem significados às ações dos sujeitos no mundo. Grandes narrativas seriam, então,

histórias que as culturas contam sobre suas práticas e crenças, com a finalidade de legitimá-las. Elas funcionam como uma história unificada e singular, cujo propósito é legitimar ou fundar uma série de práticas, uma auto-imagem cultural, um discurso ou uma instituição. (PETERS, 2000, p. 18).

Foi uma visão das grandes narrativas sobre as pessoas moradoras das áreas rurais, particularmente sobre o “caipira”, que orientou o meu olhar, durante toda a escolarização e, inevitavelmente, durante parte do processo desta pesquisa, que teve origem como uma Iniciação Científica, a partir do segundo ano da graduação em Letras. Entendia-os, todos, como “atrasados”, ingênuos, quietos e, principalmente, “coitados”.

Ao longo de três anos de pesquisa, envolvendo trabalho de campo, leituras e muitas conversas, na Universidade e nos bancos e parques das escolas – na cidade e na área rural – aquilo que era naturalizado através das grandes narrativas foi, aos poucos, sendo desconstruído,

fazendo surgir, para mim, sujeitos com vozes² e rostos. No plural. Vozes que muitas vezes se questionam, se confrontam, se contradizem, que significam e resignificam os símbolos dos quais fazem parte.

São essas vozes que ouvi como pesquisadora etnográfica (STREET, 2007), lingüista aplicada e professora em formação. Vozes que foram ponto de partida para as reflexões teóricas sobre identidades, letramentos e representações sobre escolarização, alunos e professores que trago nessa dissertação de mestrado.

São as vozes de seis meninos e oito meninas moradores de um bairro rural de uma cidade com pouco menos de 10 mil habitantes, no interior de São Paulo. Essas vozes foram ouvidas por mim ao longo de três anos, na escola em que cursavam os primeiros quatro anos do Ensino Fundamental, em uma das quase 96 mil escolas multisseriadas³ “do sítio” existentes no Brasil.

Essas crianças e jovens a serem aqui conhecidos são parte dos 48.831.554⁴ alunos que estudam na zona rural brasileira, representando 13,6% das matrículas da Educação Básica no país. Apesar do expressivo número, são vozes pouco ouvidas, quando não, silenciadas.

Ouviremos também as vozes das mães de dez alunos da escola, interpretando as representações⁵ que elas, moradoras da zona rural, têm sobre si e sobre as escolas – da cidade e “do sítio” e, finalmente, ouviremos as vozes de quatro professoras sobre o significado de dar aulas em escolas “rurais”, tendo sido formados para trabalhar com um outro público, na cidade, local de onde vêm tanto esses professores, quanto às políticas-pedagógicas que devem seguir.

² O termo “vozes” que é aqui adotado segue a perspectiva bakhtiniana, segundo a qual os enunciados proferidos pelos indivíduos sempre estabelecem relações dialógicas, definidos pelos interlocutores e pelas vozes já ouvidas. As vozes, então, nunca são apenas do indivíduo que as diz, mas trazem em si diversas vozes outras que podem ser modificadas, incorporadas, combatidas, negociadas.

³ O Mec também utiliza o termo “Multidisciplinar”, para se referir às escolas que têm um professor lecionando em uma mesma classe para alunos de mais de uma série.

⁴ Censo Escolar 2005.

⁵ Segundo Fairclough (1989, p.11) “representações são procedimentos de interpretação baseados na linguagem e conhecimento de mundo das pessoas, suas crenças, seus valores e pressuposições.”

Embora siga as perspectivas de Bauman (2005) e de Canclini (2000), segundo as quais o mundo contemporâneo pode ser entendido como “líquido-moderno” e com “fronteiras porosas”, é importante dizer, já nesse momento, que é impossível não fazer aqui a oposição entre rural e urbano, já que tal oposição aparece na fala dos participantes da pesquisa, como veremos na análise.

Moradores da zona rural, os participantes da pesquisas são pessoas que têm algumas visões de mundo típicas do modelo urbano, e parecem estar sempre vendo (com esperança ou não) o futuro na área urbana. Sabem que precisarão sobreviver nesse mundo. Um espaço que proporciona sentimentos contraditórios: há a necessidade de “melhores condições de vida” (que, no caso, estariam relacionadas à infra-estrutura); há o entendimento de que o ritmo de vida e as exigências são outras e será necessário cumprir a essas exigências. Uma delas é a escolarização. A escola seja no campo, seja na cidade, faz, então, parte do projeto de vida dessas pessoas.

As quatro falas – provenientes de excertos que são parte dos registros gerados em campo e que compõem o corpus desta pesquisa – títulos das subseções da análise a ser apresentada, trazem em si a complexa teia que envolve conceitos de identidades, culturas, representações e linguagem, conceitos que são, muitas vezes, vistos de maneira superficial e sem a atenção que merecem. É urgente que esses elementos apareçam nas discussões que envolvem escolarização. Paulo Freire (2005, p. 43) já chamava a atenção para a “importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar”, uma vez que as ações das pessoas nas escolas “se cruzam cheios de significação”.

Quais são, então, os significados dos gestos – dinâmicas e vozes – que se cruzam nessa escola “do sítio”? O que significam as vozes que ali circulam cotidianamente? Destaco a importância e a necessidade de tornar conhecidas as características de grupos minoritários⁶ para realizar o planejamento escolar adequado às peculiaridades das comunidades já que, de acordo com Leite (2002, p.112): “A escolaridade rural exige um tratamento diferenciado, com base em

⁶ A expressão “grupos minoritários” aqui utilizada refere-se a “populações que estão distantes das fontes de poder hegemônico, embora, algumas vezes, numericamente sejam majoritárias em relação à sociedade ou grupos dominantes.” (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007, p. 45)

um contexto próprio, em um processo sócio-histórico genuíno, paralelo, porém, não semelhante ao processo urbano”.

Outros autores (BRANDÃO, 1990; CALDART, 2004; CAMPOS, 2003; TÔRRES, 2003 entre outros), além do próprio Ministério da Educação, através do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, vêm destacando a urgência do conhecimento efetivo da população rural do nosso país, conforme aponta texto de Arroyo (2004, p. 92):

Incentivar e criar condições para que ultrapassados olhares e imaginários sobre o campo, e especificamente sobre a educação, sejam confrontados com dados, pesquisas e análises sérias. A realidade da Educação do Campo e seus tópicos é desconhecida. Assumi-la na agenda pública exigirá como uma primeira tarefa estimular seu conhecimento. (...) Exigirá, ainda, criar mecanismos para que uma visão nova, mais realista, menos estereotipada do campo oriente os diversos agentes da educação: Ministérios, Secretarias estaduais e municipais.

É apresentar uma visão menos estereotipada sobre o ambiente rural que ora se propõe, percebendo-o como um espaço produtor e reproduzidor de diferentes modos de representar o mundo, de diferentes culturas. Embora o MEC enfatize a importância de a(s) escola(s) considerar(em) as questões de pluralidade cultural (Ver Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998), o que trabalhos publicados na área educacional vêm mostrando é que o ministério acaba não oferecendo os subsídios, como formação e políticas específicas, necessários para que os “problemas” relativos à escolarização e à diversidade cultural sejam resolvidos nas práticas escolares, já que

Em geral, predomina uma abordagem que não afeta a globalidade do currículo, não desenvolve processos de construção de identidades culturais em que se fortaleçam a auto-estima e o autoconceito dos alunos provenientes de grupos excluídos e discriminados, nem se promove o seu empoderamento. (CANDAU, 2002, p.157)

Secretarias e Diretorias de Educação, muitas vezes, apesar de demonstrarem uma “preocupação” com as escolas localizadas na área rural (para não citar outros contextos considerados ‘complexos’), acabam realizando ações culturalmente insensíveis, por verem esses grupos a partir de uma perspectiva essencialista, que não considera as reais necessidades destes contextos.

Trabalhos como os de Paiva (2008), Jung (1997), Fritzen (2007) e Capelo (2000), entre outros⁷, apresentam as complexidades existentes nas realidades de alunos do campo na cidade; de alunos em comunidades rurais e bilíngües; em contextos de imigração; de alunos “do sítio” no presente e no passado. Embora tenham como foco contextos e dinâmicas diferentes, todas as pesquisas apontam a importância de tornar conhecidos, se pensar e repensar as ações e significados que envolvem os diferentes ambientes rurais, além de discutir as especificidades de cada um desses contextos. Arroyo (2006, p. 107), em trabalho publicado em decorrência do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, promovido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário e pelo Ministério da Educação, em 2005, também levantou a necessidade de:

Dar centralidade em nossas pesquisas à construção dos sistemas educativos e da escola do campo vinculados à construção dos próprios sujeitos da educação, especificamente à construção da infância, da adolescência, da juventude, que são os sujeitos mais diretos da ação da escola. (...) Parece-me que a infância do campo tem suas especificidades. Há processos específicos de construção da infância e da adolescência, ou das infâncias e das adolescências.(...) Especificidades étnicas, de raça, de gênero, de classe.

É essa perspectiva das relações existentes no processo de construção de identidades e de representações dos sujeitos envolvidos com a escolarização – professoras, alunos e alunas e mães de alunos – em um determinado bairro rural no interior do estado de São Paulo que esta pesquisa pretendeu desenvolver.

⁷ Uma busca realizada no Banco de Teses da CAPES no dia 25 de abril de 2008 revelou que existem 732 produções acadêmicas, realizadas nos últimos dez anos, relacionadas a questões que envolvem escolarização no cenário rural brasileiro.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Segundo Brandão (1990) a família é a principal e mais valorizada agência de mediação e reprodução de saberes técnicos e morais, embora os pequenos espaços – grupos de irmãos, idades, sexo e interesse –, menos formais e menos estudados, também exerçam grande poder de efeito socializador e de construção identitária.

A escola é um desses espaços que participam do processo de construção das identidades. Entretanto, conforme aponta Moita Lopes (2003, p. 21): “as instituições e as coletividades operam na legitimação institucional, cultural e histórica de certas identidades sociais enquanto outras são tornadas ilegítimas, destruídas, encarceradas, desempregadas e patologizadas”.

O interesse aqui é investigar como a “escola rural”⁸ local atua na construção de identidades de seus alunos e nas visões que os professores tem sobre eles, além de buscarmos entender o significado dessa mesma escola na comunidade onde está localizada, buscando responder à seguinte pergunta de pesquisa:

No universo dessa escola na zona rural, que representações estão em jogo sobre seus alunos, a própria escola e o saber que ela representa, sob o ponto de vista das mães, dos alunos e das professoras?

A fim de levar o leitor a entender as dinâmicas do contexto em que a pesquisa foi realizada, assim como para apresentar respostas às perguntas feitas, o trabalho se organiza da seguinte forma: no capítulo introdutório, como visto, trago um panorama geral sobre a escolarização em ambientes rurais.

⁸ O termo “escola rural” não vem sendo utilizado em seminários e publicações que focalizam esse assunto. Falarei sobre os conceitos que envolvem essa questão no Capítulo 1.

O Capítulo 1 destina-se ao contexto da pesquisa, o caminho percorrido – da Iniciação Científica, em 2004, ao trabalho de campo no Mestrado – e a apresentação dos sujeitos que provocaram minhas inquietações.

O Capítulo 2 é dedicado à apresentação das opções metodológicas e teóricas pertinentes para a análise dos registros gerados em campo. Considero a Lingüística Aplicada, particularmente a comunidade científica em que me situo, como um espaço inter/transdisciplinar ou, como sugere Moita Lopes (2006) uma LA “mestiça”. Assim, os pressupostos teóricos que norteiam este trabalho realizam um diálogo da Lingüística Aplicada com outras áreas do conhecimento: a Antropologia (BRANDÃO, 1999 e 1990), a Educação (CANDAU, 2002; FREIRE, 1996), a Sociologia e os Estudos Culturais (HALL, 1997; SILVA, 2000, CUCHE, 2002).

No terceiro e último capítulo trago a análise dos dados. Os dados funcionaram como hipóteses para responder à pergunta de pesquisa e, relacionando-os ao aporte teórico, apresento interpretações para as vozes ouvidas no trabalho de campo a fim de entender de que maneira a escola focalizada atua nas construções identitárias de seus jovens alunos, assim como, quais são as representações que os moradores têm em relação à escola e o saber escolarizado e como, no outro extremo, os professores vêem seus alunos “do sítio” e seu próprio trabalho docente.

Capítulo 1

Alunos “do sítio” e escola “rural”. Que cenário é esse?

Nesta parte do trabalho apresentarei mais detalhadamente o contexto em que a pesquisa foi realizada, trazendo o percurso percorrido desde a escolha do ambiente a ser pesquisado, até o modo como feito e o que foi observado no trabalho de campo. Também trarei elementos que possam caracterizar o município, a comunidade rural em questão e a escola ali localizada, a fim de situar o leitor no cenário que envolve esse trabalho de pesquisa.

1.1 Quem são os alunos “do sítio”?

Durante os anos em que fui aluna de 5ª série do Ensino Fundamental ao 1º ano do Ensino Médio, na escola da “cidade”, eles eram os que chegavam mais tarde, pois vinham de ônibus. Eram os que tinham os pés sujos de barro. Às vezes, cheiravam fumaça (do fogão à lenha e do forno das olarias). Eram também os que não podiam ficar na Biblioteca Municipal para fazer os trabalhos que as professoras indicavam. Não havia ônibus fora do período das aulas e ficar na cidade o dia todo era perigoso. Também por isso não frequentavam as aulas de Educação Física no contra-turno. Quase não faziam trabalhos em grupos. Eram os colegas que, em sua maioria, só ficavam com eles mesmos. A participação nas aulas era pequena. Para mim, naquele momento, eles eram tímidos. E só.

Com o tempo, fui percebendo que não era apenas timidez. Na nossa sociedade urbana e globalizada, o rural é associado à pobreza, ao atraso, a não-evolução e, mesmo em uma cidade pequena, com uma forte herança rural, pertencer a um grupo considerado “atrasado” não me parecia uma situação fácil.

O município em questão fica no interior do estado de São Paulo, tem cerca de 10 mil habitantes, sendo que aproximadamente 2 mil deles são moradores da área rural. A agricultura era, até há algum tempo, a principal atividade econômica do município. Havia grandes fazendas

produtoras de café, nas quais moravam muitos colonos, sendo a maioria deles descendentes de imigrantes italianos.

Entretanto, a quase falência de muitas fazendas da região, além da busca por melhores salários, estabilidade no trabalho e necessidade de maior acesso a infra-estrutura e serviços como saúde, transportes e educação fizeram e continuam fazendo com que muitos moradores deixem a região rural⁹.

As pessoas que residem na área rural utilizam o transporte municipal para ir até a cidade. Atualmente existem, na cidade cerca de 200 crianças e jovens que utilizam o transporte municipal¹⁰ para estudar nas dez escolas da cidade (nove municipais e uma estadual). Neste estudo, quando utilizar informações e registros gerados na “escola da cidade”, a referência será sempre a uma escola estadual localizada na região central do município e que atende a cerca de 800 alunos dos Ensinos Fundamental II e Médio.

Nessa escola, fui aluna durante quatro anos (de 1996 a 1999), professora eventual por um e pesquisadora por seis meses. Durante o processo de realização da pesquisa que agora apresento, entretanto, revi minha experiência nesse espaço e busquei lembranças que tentei ver com um certo “estranhamento”, ou seja, fiz o possível para ver aquelas acontecimentos e falas através dos pontos de vista dos participantes (ERICKSON, 1984).

Para caracterizar o modo como esses alunos agiam na escola e como a escola agia com eles, trago um trecho de meu diário retrospectivo, escrito no dia 08 de fevereiro de 2004, que descreve cenas que estão vívidas em minhas lembranças:

⁹ Dados do IBGE mostram que de 1980 a 2004 houve uma diminuição de quase 50% no número de moradores na zona rural brasileira. Contudo, essa área abriga 30,8 milhões de pessoas. A Região Sudeste contém o menor percentual de moradores na área rural: 8% da população. Já nas Regiões Norte e Nordeste, mais de um quarto da população reside no campo.

¹⁰ O Censo Escolar de 2002 indicou que 3.557.765 alunos moradores da zona rural utilizam transporte escolar público no Brasil. Desse total, 67% são transportados para escolas localizadas na zona urbana.

Excerto A – Diário retrospectivo

Alguns fatos, que me deixavam indignada, me vieram à cabeça, como quando a inspetora de alunos xingou, na frente de todos da classe, uma aluna que morava na zona rural e tinha sujado todo o assoalho a sua volta devido ao tênis sujo de barro. A vergonha que ela tinha nos olhos ainda me deixa com o coração apertado. O caso de dois garotos que estudaram comigo no 1º colegial particularmente me chama a atenção. Nós estudávamos no período da manhã, onde havia pouquíssimos alunos de origem rural¹¹. Eram dois rapazes fortes, grandes, com os olhos muito pequenos e as mãos ásperas de trabalhar na roça. Eles não falavam com ninguém, nem entre eles, apesar de serem irmãos. Como já disse, eles eram grandes, mas se sentavam encurvados, com as mãos entre as coxas juntas, um atrás do outro e praticamente grudados na parede, de tal forma que pareciam muito menores. Parecia que não queriam ser vistos naquele lugar. Também não esqueço, ainda com um pouco de revolta, de uma professora que menosprezou o trabalho escolar desses rapazes, humilhando-os na frente de todos. Era para fazer um desenho com uma frase em inglês sobre uma data comemorativa qualquer. A grande maioria dos alunos fez grandes desenhos em cartolinas, todos muito enfeitados, com colagem, brilhos, frases extraídas de livros e da Internet etc... Os rapazes entregaram desenhos simples, feitos somente com alguns lápis de cor em uma folha de sulfite que estava dobrada dentro de seus cadernos. Ao ver os desenhos a professora se levantou e com ar de indignação perguntou se não tinham vergonha de entregar aquele “trabalho primário e sem capricho”. Os rapazes, como sempre, só abaixaram a cabeça, humilhados.

Estudei com os meninos citados no excerto acima apenas por um ano. Na época, estávamos no 1º ano do Ensino Médio, mas não sei se chegaram a concluí-lo. Diversas dificuldades fazem com que jovens como esses meninos deixem de estudar. Segundo o IBGE, 60% dos jovens de 15 a 17 anos, moradores da zona urbana da região Sudeste frequentam o Ensino Médio, contra 35% das pessoas da mesma faixa etária, moradoras da área rural. Assim, podemos perceber também que o número de estudantes que se deslocam todos os dias para

¹¹ O período da tarde é tido pelos professores e até pelos alunos dessa escola como sendo o mais problemático, mais “fraco”. A grande maioria dos alunos do período da manhã é moradora da região central da cidade.

estudar nas escolas da cidade diminui com o nível de escolarização. Logo, há mais crianças que jovens da zona rural nas escolas do município.

Alunos como esses meus colegas de classe transitaram durante os cinco anos de minha escolarização, em duas escolas, na região central do município. Não sabia exatamente de onde eles vinham e nem de que maneira isso influenciava a maneira de eles agirem e a maneira como todos, professores e alunos, agiam com eles. Sabia apenas que vinham de uma “escola rural”.

Apesar de ter contato com esses alunos durante meus anos de escolarização, não conhecia uma “escola rural”. Já tinha ouvido falar. Alguns de meus professores, muitas vezes, justificavam o “atraso” e as dificuldades de meus colegas do sítio à precariedade da “escola rural”: salas multisseriadas, pouca estrutura, pouco apoio governamental, quase nenhuma participação dos pais, que, invariavelmente, sabiam muito menos que os filhos¹². Assim, a diferença de comportamento dessas crianças e jovens aparecia para mim sempre associada ao que eles não tinham: à falta, à ausência daquilo que é considerado importante e “natural” na cultura urbana.

Passei cerca de três semanas conversando com professores e observando aulas dessa escola que me era tão familiar. As linguagens verbal e não verbal iam aos poucos trazendo informações sobre as representações dos professores em relação aos alunos de origem rural. A constante relação entre “dificuldades” e “escola rural” fez com que eu fosse visitar uma delas, apenas para conhecer. Não sabia como funcionavam e, naturalmente, construía uma imagem romântica desse ambiente. Tal imagem demorou um tempo a ser desconstruída, como veremos a seguir.

¹² Em conversa com os alunos da escola no bairro rural, vi que a média de tempo de escolarização das mães é de três anos. Os pais permaneciam um pouco mais na escola e chegavam a estudar na “escola da cidade”. No capítulo 3 do trabalho, discutirei as implicações dos papéis dos gêneros (hoje e antigamente) no tempo de escolarização.

1.2 Como é a escola “rural”?

Antes de iniciar a apresentação do cenário da pesquisa, é importante esclarecer que o termo “escola rural” não vem sendo utilizado em seminários e publicações que focalizam esse assunto. A expressão usada atualmente nessas situações é “escola do campo”, em que o “campo” representaria um espaço social com vida e identidade próprias (Mec/Inep, Panorama da Educação no Campo, 2007), pode ainda gerar polêmicas, já que a grande maioria dessas escolas tem estruturas e agentes urbanos. Brandão (1990, p. 113), com base em suas pesquisas, afirma: “Na verdade, não há escolas rurais; há, sim, escolas de modelo urbano que, desqualificadas, existem em comunidades de camponeses e outras categorias de agricultores.”

Assim como Brandão já apontou em suas pesquisas realizadas há quase vinte anos, adianto que a escola que focalizo não é “rural” e nem “do campo”, na medida em que não é formada por e/ou para as pessoas do campo, com suas necessidades e especificidades. Neste trabalho uso as expressões “escola localizada na zona rural” ou no “bairro rural”.

No município onde ocorreu a pesquisa, existem quatro escolas localizadas na zona rural. Visitei todas elas, mas optei por uma por alguns fatores: lá havia o maior número de alunos, era a mais distante da cidade (cerca de 20 km, entre rodovia e estrada de terra), os alunos eram, na grande maioria, filhos de trabalhadores que lidavam com a agricultura e a pecuária (em outras escolas, muitas crianças eram filhas de trabalhadores das olarias da região), mas o fator principal da escolha foi a boa recepção que tive, por parte das professoras e das crianças.

Não há vizinhos próximos à escola, que fica na beira de uma estrada de terra e tem os limites marcados por uma cerca de arame e uma porteira. O prédio é pequeno, com duas salas de aula, uma cozinha, onde a única funcionária faz a merenda dos alunos e guarda os materiais de limpeza e mantimentos. Existem ainda dois banheiros, um corredor coberto entre as salas e um parquinho em um razoável espaço gramado. Não há telefone, televisão ou computador. Funcionam como biblioteca duas caixas com livros e revistas, localizadas no fundo das salas.

As aulas acontecem no período da manhã e atendem a quatro alunos de série inicial, dois alunos do 1º ano, quatro do 2º, seis do 3º e onze do 4º ano do Ensino Fundamental I. Uma vez por semana os alunos têm aulas de inglês, artes, xadrez e educação física. Essas disciplinas são ministradas por outros professores que também vêm da cidade. Os alunos moram em pequenos sítios e fazendas da região. Alguns utilizam o transporte escolar para chegar à escola, assim como as duas professoras, que moram na região urbana.

Os excertos que são analisados são de oito meninas¹³ (Rafaela, Bianca, Patrícia, Camile, Laura, Letícia, Débora e Julia) e seis meninos (Elton, Leandro, Luan, Pedro, Felipe e João Pedro), com idades entre de sete e 14 anos.

Todos esses alunos moram no bairro em que a escola está localizada. Apenas quatro deles moram em terrenos próprios (Rafaela, Pedro, Bianca e Felipe), os demais prestam serviços a fazendas ou sítios em troca de moradia, sendo que quatro deles (Leandro, Luan, João Pedro, que são irmãos, e Letícia, prima dos meninos) moram em uma pequena olaria. Luan, o mais velho dos irmãos, com 14 anos, trabalha no local, após as aulas, que acontecem no período da manhã.

Uma voz que trouxe contribuições significativas para o desenvolvimento da pesquisa foi a de Rute, única funcionária da escola – além das duas professoras – e mãe de uma aluna do 4º ano. Rute mora em uma fazenda na qual seu marido cuida do gado e dos cavalos e ela trabalha na limpeza da casa sede. Sua participação na pesquisa foi essencial considerando que é moradora do local desde que nasceu, é mãe (no decorrer do trabalho de campo, sua filha foi estudar na escola da cidade, já que passou para o 5º ano) e conhece os alunos e a escola há mais tempo que as professoras.

Durante os três anos do trabalho de campo, várias professoras assumiram as turmas da escola em que a pesquisa foi realizada, um problema que não parece ser local, já que o Ministério da Educação, através do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, também reconhece as dificuldades encontradas por esses profissionais:

¹³ Por questões éticas, os nomes dos participantes (alunos, professoras e funcionária) são fictícios.

Estudos mostram as dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas. De um lado está a precariedade da estrutura física e, de outro, a falta de condições e a sobrecarga de trabalho dos professores gerando alta rotatividade desses profissionais, o que possivelmente interfere no processo de ensino/aprendizagem. (Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo: caderno de subsídio, 2003, p. 19)

Entretanto, apesar da alta rotatividade, pude acompanhar, durante um tempo maior, quatro professoras: Maria (3^o e 4^o anos) e Eliane (1^o e 2^o anos); Cristina (3^o e 4^o anos) e Fernanda (1^o e 2^o anos). A formação¹⁴ e faixa etária das professoras é a seguinte:

- **Maria:** Magistério e Geografia; no início da carreira trabalhou em escolas no campo; nasceu e cresceu na zona rural, mudando-se para a cidade aos 12 anos. Cerca de 55 anos.
- **Eliane:** Magistério e Letras; origem urbana. Anteriormente trabalhava em escola na região central de uma cidade com mais de 300 mil habitantes. Trinta e cinco anos.
- **Cristina:** Magistério e Pedagogia (cursando). Origem urbana. Nunca havia trabalhado em contexto rural. Trinta anos.
- **Fernanda:** Magistério e Matemática. Origem urbana. Nunca havia trabalhado em contexto rural. Trinta anos.

Estas informações são importantes para situarmos as falas das professoras, que aparecerão no capítulo 3, de análise de dados.

Em pesquisa etnográfica, o trabalho de campo é parte central. Assim, fiz o possível para que minha estada em campo acontecesse de maneira cuidadosa; com uma boa relação com os sujeitos de pesquisa; com observações que sobre as interpretações dos atores locais para o que está ocorrendo, buscando revelar o currículo oculto (ERICKSON, 2001) e que fizesse a ida-e-volta entre a prática que estava presenciando e a teoria que era lida (WINKIN, 1998).

¹⁴ Contrariamente à média nacional, apontada pelo MEC, em que apenas 9% dos professores de Ensino Fundamental I (1^a a 4^a séries) na zona rural têm formação superior, as quatro professoras participantes da pesquisa possuem graduação, além do curso de Magistério.

Sabendo que os seres humanos são sujeitos sócio-culturais e que, portanto, “os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços” (DAYREL, 1996, p. 141), participei de festas na comunidade e visitei quatro famílias do bairro, a fim de conhecer as outras esferas sociais, além da escola, nas quais as crianças estão inseridas. Embora toda a comunidade do contexto já mencionado tenha sido observada, detive-me, com maior atenção e frequência, na escola municipal, de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, localizada no bairro.

A abertura que me era dada, de forma progressiva, na escola era, evidentemente, positiva no que diz respeito ao desenvolvimento da pesquisa, conforme apresentado no Relatório Parcial, encaminhado em fevereiro/2006:

Durante todo o semestre letivo estive pelo menos seis horas por semana na escola. Essa frequência foi importante para que a minha presença na sala de aula fosse, aos poucos, naturalizada, isto é, tanto os alunos quanto as professoras passaram a me considerar sujeito participante da escola; parecia que a minha presença naquele ambiente não alterava muito sua movimentação normal. No decorrer do trabalho de campo consegui construir uma maior familiaridade com as professoras, que passaram a falar comigo com mais liberdade, sobre assuntos e opiniões diversos e não apenas sobre o que elas acreditavam que eu gostaria de ouvir, como me pareceu inicialmente. As contribuições das professoras foram importantes no sentido de me mostrar como os alunos oriundos da zona rural são vistos.

Talvez por ter tal liberdade no início da pesquisa, tenha recebido com estranheza um certo “fechamento” que me pareceu acontecer nos momentos finais do trabalho de campo. As professoras da escola em questão não eram as mesmas do ano anterior, dessa forma, foi necessário que eu esclarecesse o motivo da minha permanência naquele ambiente e pedisse, assim, autorização para prosseguir com o trabalho de campo, o que, felizmente, aconteceu.

Na sala que recebe alunos de série inicial, 1ª e 2ª séries houve problemas relativos à mudança de professores. A professora que assumiu a turma no início do ano engravidou. Até que conseguisse entrar de licença, foi trazendo atestados médicos, desta forma, havia muitas faltas e, conseqüentemente, muitas professoras substitutas.

Desde o início do ano letivo foram cinco as professoras que passaram por essa sala, sendo que somente no início do mês de junho, outra professora assumiu a classe. A troca constante de professoras não favoreceu minha observação das crianças das séries iniciais em sala de aula, uma vez que, não houve tempo para estabelecer familiaridade com a(s) professora(s) para conseguir autorização para permanecer em sala de aula e realizar as observações planejadas.

Meu interesse pelos alunos das séries iniciais (crianças de seis a nove anos de idade) era grande, dado o fato de que estão tendo o primeiro contato efetivo com a língua escrita, mas por razões de choque de horário não pude observá-los com a constância necessária. Assim, me concentrei nos alunos de 3ª e 4ª séries. A professora, já havia, em anos anteriores lecionado naquela escola e afirmava gostar muito de trabalhar lá, apesar de constantemente reclamar do descaso que as instituições superiores (secretaria de educação, prefeitura) têm em relação às escolas localizadas na área rural, conforme será apresentado no capítulo 3.

Através de suas observações e estudos em ambientes rurais, Brandão (op.cit.) compreende que a escola rural não contribui para a fixação do homem do campo à terra, pelo contrário, seria um dos sistemas que participaria da preparação do(a) jovem trabalhador(a) rural para abandonar o campo por um (sub)emprego na cidade. Meu estudo, como aponta a análise realizada no capítulo 3, corrobora a afirmação do autor.

Entretanto, há que ampliar e aprofundar o conhecimento dessas populações, como nos mostra o contraponto feito por Arroyo (2006, p. 108-109)

A agricultura camponesa já prepara seus filhos para sair. Há mecanismos no mundo rural, próprios para sair. A família camponesa tem uma intuição de que a infância rural não é um tempo fechado, conseqüentemente ela o prepara para ficar ou para sair, prepara para entrar na vida do campo e prepara para sair. Isto é muito sério para a escola. Pensar uma escola do campo, só para o campo, no campo, sem entender que infância, que adolescência do campo são essas, podemos entrar em uma perspectiva ingênua. Cair em uma espécie de culto a ficar no campo, quando a própria lógica da produção familiar não é essa. Compreender melhor, por meio de pesquisas, os processos de conformação dos tempos de vida nos

dará elementos para construir um sistema educativo no campo e uma escola do campo.

Em um dos momentos da pesquisa me dediquei à busca de documentos e notícias de políticas públicas referentes à educação rural no Brasil. Embora este tópico não estivesse presente no projeto encaminhado, considerei relevante conhecer o que os sistemas educacionais públicos federais e estaduais oferecem (ou deixam de oferecer) para contextos diferenciados, principalmente o contexto rural, foco da pesquisa que venho realizando. Os dados obtidos se mostraram bastante alarmantes, embora algumas mudanças positivas estejam começando a acontecer, como mostrarei a seguir.

Há notícias divulgadas no site do governo federal ou do Inep que são pertinentes, por exemplo: “Desempenho de estudante da área rural no Saeb é 29 pontos inferior aos de área urbana”. Essa notícia foi divulgada no dia 28 de setembro de 2004 e destaca também que há diferença entre as regiões, por exemplo, o desempenho – em leitura – dos alunos da área rural do Nordeste é 23,2 pontos inferior aos de zona urbana, enquanto o dos alunos das escolas rurais do Sudeste é de 15,7 pontos menos que os estudantes de zona urbana.

Segundo o Inep – instituto responsável pela pesquisa – os estudantes com desempenho considerado “adequado” aparecem em maior proporção na Região Sudeste, em cidades com mais de 200 mil habitantes que não fazem parte das regiões metropolitanas e que estudam na rede particular ou em estabelecimentos federais. Além disso, os pais desses estudantes são escolarizados e acompanham a vida escolar dos filhos. Essas crianças também não trabalham e tiveram, na sua maioria acesso à educação infantil.

Entretanto, segundo a notícia divulgada, o Ministério da Educação reconhece os problemas gerados por essa “escolarização descontextualizada” e vem discutindo políticas específicas para a educação em ambientes rurais, assim como aconteceu com os contextos indígenas. Busca-se uma política de revalorização do campo.

Uma amostra de que essas discussões realmente vêm acontecendo é o documento, encontrado no site do MEC: “*Referências para uma política nacional de educação no campo – caderno de subsídios*”. Essas referências foram publicadas em outubro de 2003 e foram desenvolvidas pelo Grupo Permanente de Trabalho e Educação do Campo do Ministério da Educação. No documento existem dados atuais sobre o perfil dos alunos e do ensino oferecido na zona rural, assim como propostas políticas por uma educação no campo de qualidade.

Segundo os dados, é clara a desvantagem dos moradores de zona rural – que representam 1/5 da população brasileira – em relação aos de zona urbana no que diz respeito a recursos financeiros e acesso à escola. Para se ter uma idéia da desigualdade, em toda área rural do Brasil existem, segundo o Censo Escolar de 2002, 948 escolas que oferecem o Ensino Médio, contra 20.356 da área urbana. Esse baixo número de escolas é reflexo da desativação de muitas escolas rurais: segundo o Ministério da Educação, nos últimos dez anos foram fechados mais de 39 mil prédios, ou seja, 28% das escolas rurais do Brasil.

Com a construção de duas novas escolas na cidade onde minha pesquisa foi realizada, cheguei a pensar que alguma, ou as quatro escolas rurais existentes, que são municipais, seriam fechadas, mas isso acabou não acontecendo. Soube, no início do ano que, além de se manterem abertas os alunos das escolas rurais contarão com aulas de inglês e informática na própria escola, assim como já vem acontecendo com os alunos das séries iniciais do ensino fundamental das escolas da zona urbana, além disso haverá uma coordenadora exclusivamente para as escolas rurais.

Parece estar acontecendo no local estudado, assim como no país em geral, uma preocupação com a educação rural, o que considero muito positivo. Espero agora que as mudanças aconteçam de maneira a favorecer os moradores do campo, respeitando as peculiaridades e que as propostas colocadas pelo MEC sejam postas em prática:

Uma Política Pública de Educação do Campo deve respeitar todas as formas e modalidades de educação que se orientem pela existência do campo como um espaço de vida e de relações vividas, porque considera o campo como um espaço que é ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui como um espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como o lugar do atraso, da não-cultura. O campo é acima de tudo o espaço da cultura. (Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios, 2003: 31)

O campo é não só “espaço de cultura”, como as Referências defendem, mas “espaços de culturas”, de diversidade, de pessoas que têm vozes e identidades (Moita Lopes, 2003 e Hall, 1997) diferentes umas das outras.

Capítulo 2

Perspectivas metodológicas e teóricas: questões relevantes na trajetória do trabalho de campo e na análise do cenário focalizado

O contexto de pesquisa influencia as escolhas metodológicas, a postura no campo e o olhar do pesquisador, assim como é por esse pesquisador influenciado (EMERSON, 1995). Daí a importância da apresentação do ambiente e da discussão a respeito das opções teórico-metodológicas feitas no desenvolvimento do trabalho de um pesquisador que, alinhando-me a Fabrício (2006, p. 48), se reconhece como sujeito não-neutro diante de sua pesquisa e que, portanto, sabe que essas opções ou escolhas têm variados motivadores: a receptividade ou não do grupo com quem realiza a pesquisa; a comunidade científica da qual participa; as teorias lidas e as experiências vividas no decorrer de sua formação pessoal e acadêmica; além de aspectos práticos como a facilidade ou dificuldade de acesso ao campo, o tempo possível de realização do trabalho etc.

Como trabalho inserido na área da Linguística Aplicada, entendida aqui como uma área da ciência “transdisciplinar” (SIGNORINI e CAVALCANTI, 1998) ou “mestiça e ideológica” (MOITA LOPES, 2006), a discussão orienta-se por trabalhos desenvolvidos em diferentes áreas do conhecimento. Portanto, assim como o contexto de pesquisa aqui observado – um bairro na zona rural com seus moradores e suas dinâmicas próprias – não é imutável ou encerrado em fronteiras fixas, também é a perspectiva teórica que norteia este trabalho.

A perspectiva metodológica adotada neste trabalho é etnográfica, apoiada em Erickson (1986) e a teórica, em alinhamento com Cavalcanti (2006, p. 235) é “uma leitura dentro de uma perspectiva póscolonialista” em que foram eleitos os conceitos de hibridação, identidade e representação, focalizados por autores das áreas da Sociologia, Antropologia, Linguística Aplicada e dos Estudos Culturais. Não sendo encerrado em uma perspectiva teórica fixa, entende-se que não foi uma teoria determinada que moldou a questão ora proposta, mas foi essa questão

(ou pergunta de pesquisa) e a leitura feita dos registros gerados que orientaram a busca de teorias/conceitos teóricos.

A seguir, apresento, então, primeiramente, a perspectiva metodológica orientadora da fase de observação e “geração” (MASON, 1996) de “registros” (ERICKSON, 1986) em campo e, a partir da subseção 2.2, a perspectiva teórica, que se enquadram em uma visão poscolonialista de escolhas posteriores e/ou concomitantes à análise dos dados.

2.1 Metodologia: estar, olhar e ouvir etnograficamente

Fazendo parte das ciências sociais, o objetivo desta pesquisa não é conhecer e apresentar algo novo, mas observar e tentar compreender, trazendo interpretações às dinâmicas de uma determinada situação, já existente. Embora não focalizasse a etnografia em si, mas a pesquisa em ciências sociais como todo, concordo com a perspectiva de Hughes (1983), segundo a qual a tarefa de olhar e analisar cientificamente uma situação deve ser realizada, pelo pesquisador social, concomitantemente ao olhar o próprio fazer pesquisa.

Assim, entendo que como a maior parte do trabalho de campo foi realizada num ambiente que se crê familiar – a sala de aula – a prática do “estranhamento do familiar”, proposta por Erickson (op.cit.) é de grande relevância, a fim de que se consiga fazer um trabalho cuidadoso de observação, tentando analisar o contexto e as dinâmicas ali presentes pelo ponto de vista dos atores envolvidos com três perguntas básicas em mente: “O que está acontecendo aqui? O que isto significa para os atores envolvidos? Que interpretação pode ser construída?”

Tal contexto foi observado, então, a partir de uma perspectiva etnográfica, cuja essência, nos termos de Street¹⁵ (2008), é o jogo de “proximidade e distância, o ir, observar, experimentar e sair para refletir”. Além disso, como pesquisa etnográfica (escolar), seguindo uma característica da maioria das pesquisas sociais, este trabalho foi guiado pelo ponto de vista do

¹⁵ Em palestra proferida em 15 de agosto de 2008, no IEL/Unicamp.

pesquisador, envolvendo reflexão e interpretação, e no qual busquei entender os significados das ações e o aprendizado fazendo perguntas, levantando questões o tempo todo (ERICKSON, 1984). Esse levantamento contínuo de questões é possível dado o desenho flexível da pesquisa etnográfica que permite que essas questões possam mudar durante a realização do trabalho, a depender da dinâmica da pesquisa, dos dados, dos participantes.

Considerando o espaço escolar foco deste trabalho, com os sujeitos que dele fazem parte: os alunos e suas mães, a funcionária e as professoras, assim como os discursos que nele transitam, vejo este trabalho em um tripé, que, como faz Street¹⁶ (2007), contempla a etnografia (orientadora do meu modo de ver e analisar), a educação (trazendo a teia de significados que envolvem a escolarização) e a linguagem (meio através do qual os discursos são apresentados) como conceitos que se interrelacionam no fazer pesquisa.

Partindo dessa mesma perspectiva, Emerson (1995) se baseia na demonstração dos “deveres” e dos objetivos do etnógrafo, destacando a importância do *getting close*, ou seja, de buscar a aproximação¹⁷ no mundo do outro a fim de tentar “agarrar” suas experiências centrais, tentando entender como o indivíduo lida com a sua própria vida. É mister que o etnógrafo confira significado não só às ações dos outros, mas também às próprias, ou seja, o constante trabalho de auto-reflexão é fundamental para uma pesquisa.

O fazer pesquisa pela perspectiva etnográfica implica, dessa forma, realizar um trabalho de interpretar o significado dado pelos atores sociais (ou sujeitos de pesquisa) a determinadas situações. Se considerarmos que os discursos desses atores já são uma interpretação da situação vivenciada, o pesquisador guiado pela perspectiva etnográfica acaba, então, fazendo uma interpretação da interpretação.

Para fazer a interpretação dos significados dados pelos sujeitos desta pesquisa, oriento-me também pela perspectiva do poscolonialismo (QUAYSON, 2000). Os estudos

¹⁶ Em fala proferida no III Simpósio Internacional sobre Práticas Escritas na Escola: Letramento e Representação. FFLCH – USP. 20 a 23 de agosto de 2007.

¹⁷ Tradução da pesquisadora para o termo utilizado pelo autor.

poscoloniais (ou pós-coloniais, como faz Silva 2005: 125) buscam apreender o que é invisibilizado nos contextos de situação de dominação, tentando desconstruir o que é “dado” e reconstruir os conceitos e visões de mundo pela perspectivas dos dominados. Para Cavacanti (2006, p. 250), o trabalho feito através da análise poscolonial envolve o compromisso político do pesquisador, compromisso este que deve, necessariamente, entrelaçar-se com um nova ética que “precisa ser co-construída inter ou multiculturalmente”. A autora ainda lança o desafio de pensarmos na questão de que ética seria essa que levamos para o nosso campo de pesquisa e que nos orienta na análise e apresentação dos dados e a quem essa ética serviria.

Observando essa escola localizada na zona rural, entendida aqui como um espaço cultural produtor de significados e jogos de poder que remetem à contínua construção de identidades sociais de seu grupo, trabalho também com a perspectiva dos Estudos Culturais, baseando-me em Silva (2005), relacionada-a visão etnográfica de Erickson (1986), como um modo de fazer pesquisa que não busca generalizações, mas sim entender as práticas e seus significados naquele local, e, mais importante, com aquelas determinadas pessoas, naquelas determinadas situações.

Mesmo dentro de um determinado grupo social, com ações e vozes similares, todos os sujeitos que dele fazem parte podem perceber de diferentes maneiras as dinâmicas das quais participam. Logo, entendo que mesmo dentro de um grupo aparentemente “igual” pode haver divergência quanto às representações. Dessa maneira, então, as conclusões desse trabalho não se aplicam, necessariamente, a outros cenários semelhantes aos da pesquisa realizada, considerando que os sujeitos, suas dinâmicas e situações são outras.

Winkin (1998, p. 132) define de maneira esclarecedora as competências que um trabalho etnográfico convoca: “A arte de ver, a arte de ser (estar com) e a arte de escrever”. Dessas competências, aquela que, certamente, é a mais trabalhosa, mas fundamental para o trabalho de perspectiva etnográfica que é aqui adotado é o ato de escrever, de registrar diariamente as observações e situações vivenciadas pelo/com o grupo observado. O registro etnográfico exige disciplina e cuidado na escrita das interpretações feitas pelo pesquisador daquilo que é visto, ouvido, pensado e observado em campo.

Os registros a serem analisados no Capítulo 4 foram gerados em três anos de trabalho de campo (duas vezes por semana, de agosto de 2004 a agosto de 2007) através de observações na escola do bairro rural, conversas informais com os alunos, algumas mães e as professoras. Os registros destas observações e conversas foram realizados em forma de anotações de campo depois elaboradas em diário de campo e diário retrospectivo. Os diários foram de fundamental importância para a análise, uma vez que não fui autorizada pela Diretoria de Educação do município a fazer gravações em áudio ou vídeo das aulas e/ou dos alunos.

No decorrer do trabalho, buscando discrição, passei a fazer as anotações de campo de forma cada vez mais rápida e sucinta, para que minhas atitudes não deixassem os participantes da pesquisa ainda mais incomodados com a minha presença em um local ao qual, naquele momento, eu não pertencia, e por isso, causava estranheza. O incômodo parecia vir mais por parte das professoras, que podiam sentir que seu trabalho estaria sendo, de alguma forma, “avaliado”. Evidentemente, tal situação causa desconforto e isso precisava ser minimizado para que o trabalho pudesse continuar. É importante anotar que em etnografia não há interesse em “avaliar” o professor. Esse mito decorrente das pesquisas iniciais em sala de aula, no entanto, é muito presente na memória de alguns professores formados em cursos de Licenciatura ou no Magistério, que não focalizaram a diversidade social e lingüística, nem fizeram um trabalho de iniciação à pesquisa (Vide Cavalcanti, 1999).

Já para as crianças, minha presença no fundo da sala acabava por gerar curiosidade. Frequentemente, vinham até mim para fazer perguntas pessoais (se tinha filhos; onde estudava; se aquele carro era meu ou do meu pai; se viria no dia seguinte; se era amiga da professora; se iria na Festa de São Gonçalo; o que estava eu escrevendo em meu caderno...) ou referentes ao assunto que era tratado naquele momento da aula (como as duas salas da escola são multisseriadas – uma com 1^a/ 2^a e outra com 3^a/4^a séries - acontecia sempre de a professora estar explicando algo para uma turma e alunos das demais séries pedirem a mim explicações sobre a atividade que deveriam fazer naquele momento).

A fim de minimizar o desconforto das professoras e a curiosidade das crianças, recorri à prática de notas mentais (EMERSON, 1995) e passei a fazer menos registros em sala e me concentrar nos diários de campo, procurando documentar as situações cotidianas do grupo, assim como minhas impressões diárias imediatas, para, posteriormente, fazer a análise. O diário teve, assim, funções essenciais no desenvolvimento da pesquisa, através de suas funções catártica, empírica, reflexiva e analítica (WINKIN, 1998).

Além dos registros feitos nos diários (de campo e retrospectivos¹⁸), as análises basearam-se em uma entrevista com três questões enviadas por escrito aos pais dos alunos da escola em questão (a qual sete mães do total de 12 alunos responderam), a conversas informais feitas com as professoras no decorrer das aulas e nos intervalos, a conversas informais feitas com os alunos e suas mães na escola e em duas visitas realizadas as casas de duas alunas e a alguns trabalhos (desenhos e textos) feitos pelos alunos na escola.

2.2 Arcabouço teórico

Nesta parte do trabalho será apresentado o embasamento teórico assumido para esclarecer o estudo e orientar a análise dos registros gerados em campo. Assim como as opções metodológicas aqui utilizadas, os conceitos orientadores da pesquisa, combinam conceitos de diferentes áreas: dos estudos culturais, da antropologia, da educação e da sociologia a outros da lingüística aplicada, vista como sugerem Signorini e Cavalcanti (1998), como uma área transdisciplinar.

Minha visão de cultura aqui apresentada, central para podermos entender todos os outros conceitos que serão discutidos, advém da leitura de teóricos da Linguística Aplicada (MAHER, 2007), da Antropologia (CUCHE, 2002) e dos Estudos Culturais, com Bhabha (2005) e Hall (1997). Na Antropologia, apóio-me ainda em Canclini (2000) para compreender

¹⁸ De acordo com Cavalcanti (comunicação pessoal) usa “o termo diário retrospectivo (por analogia a protocolos retrospectivos) para fazer referência a diários que são escritos ou algum tempo após o trabalho de campo, ou após um trabalho de docência onde não se intencionava realizar um trabalho de pesquisa”.

hibridação, conceito também analisado no âmbito da sociolinguística por Rampton (2006). Os termos identidade e representação são vistos à luz da teorização desenvolvida por Moita Lopes (1998 e 2003) na Linguística Aplicada, por Bauman (2005) na Sociologia e por Woodward (1997) dos Estudos Culturais.

Tais teorias norteiam, então, este trabalho e buscam responder à pergunta direcionadora da pesquisa: “No universo desta escola na zona rural, que representações estão em jogo sobre seus alunos, a própria escola e o saber que ela representa, sob o ponto de vista das mães, dos alunos e das professoras?”

2.2.1 Urbanidade e Ruralidade

Ao contrário de países europeus, como a Inglaterra, em que a urbanização¹⁹ das cidades aconteceu de forma lenta e gradual, ao longo de décadas, a mudança de um país rural, para um país urbano/ industrial, no Brasil, ocorreu em cerca de 40 anos (basicamente entre 1940 e 1980). Conforme indicam dados do IBGE, elaborados no documento oficial Estatísticas do Meio Rural 2008, em 1950, 63,8% da população brasileira residia na área rural. Em 2006, essa porcentagem caiu para 16,7%.

O forte êxodo rural, intensificado durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956 – 1961) e seu Plano de Metas – que consistia no investimento em áreas prioritárias para o desenvolvimento econômico, principalmente, infraestrutura (rodovias, hidrelétricas, aeroportos) e indústria – e o discurso modernizante do período, acabou por gerar outro discurso, que faz a oposição entre o rural e o urbano, considerando este superior e moderno, em contraposição àquele: inferior e atrasado. Essa oposição pode ser lida como uma indicação de que para que houvesse “crescimento” do país, as pessoas precisavam estar na cidade trabalhando nas indústrias e no comércio e o habitante da zona rural, aquele que, apesar de todos os apelos (pressões?)

¹⁹ Urbanização é aqui entendida como ação resultante da transferência de um grande número de pessoas do campo, onde realizavam atividades consideradas primárias (agricultura), para a cidade, onde realizam atividades secundárias (indústria) e terciárias (serviços).

continuou tendo por lar o campo, vivendo do trabalho direto com a terra, acabou sendo retratado como o contra-ponto da modernização. Tal discurso de oposição e dicotomização até hoje vigora como parte das grandes narrativas²⁰ da sociedade.

O espaço rural, normalmente, é olhado sob a perspectiva urbana através de programas de televisão, reportagens e textos acadêmicos. É apresentado, então, pelo olhar do “dominador” mais avançado, moderno e rico, assim, os estereótipos e as idealizações se perpetuam. Com uma rápida análise da sociedade, vemos que existem, comumente, quatro visões como estereótipos relacionados aos sujeitos do campo: o preguiçoso, conformista e doente (representado pelo personagem Jeca Tatu, de Monteiro Lobato); o vândalo, invasor de terras alheias, mas também preguiçoso (identificados como os sujeitos dos movimentos sociais agrários); o trabalhador pacífico e ignorante, sempre enganado pelos “espertos” da cidade, tão frequentemente personagens de anedotas e programas televisivos; e, finalmente, aquele “caipira” carismático, que conquista pelo humor leve, pela tranquilidade e pelo carisma, representado pelo personagem Chico Bento, de Maurício de Souza. Tais estereótipos permitem o reconhecimento de um sujeito que não é o sujeito, um sujeito que faz parte do imaginário e que, portanto, não é real. Mas que acabam reafirmando discursos e influenciando a construção de identidades.

Assim como seus sujeitos, também o espaço rural é idealizado e/ou exotificado. É o espaço para onde se vai em busca de uma “pureza” e “tranquilidade” não mais encontradas nas cidades; é um espaço visto como uma pretendida volta ao passado. O campo seria, então, um espaço fora do tempo atual, representando apenas o passado dos sujeitos da cidade, além de representar o passado da própria cidade. Contrariamente a essa ida/fuga ao campo e considerando os dados referentes à diminuição da população rural anteriormente apresentados, percebemos que o campo pode ser também o lugar de onde se foge, devido ao que ele não mais oferece (educação, saúde e trabalho).

²⁰ “As grandes narrativas são, pois, histórias que as culturas contam sobre suas próprias práticas e crenças, com a finalidade de legitimá-las. Elas funcionam como uma história unificada e singular, cujo propósito é legitimar ou fundar uma série de práticas, uma auto-imagem cultural, um discurso ou uma instituição.” (PETERS, 2000, p.18)

Tais idealizações –seja por parte dos moradores da cidade em relação ao campo, seja por parte dos moradores do campo em relação à cidade – acabam gerando uma falsa dicotomização desses cenários (rural/urbano), como se não houvesse, entre eles, elementos culturais comuns, incorporados e ressignificados. Contrariamente ao discurso que dicotomiza e essencializa as identidades, entendo que este trabalho se pauta por uma perspectiva que vê seu local de pesquisa como um dos espaços de hibridação. Alinhando-me ao antropólogo Canclini (2000, p. XIX) espaços de hibridação são entendidos aqui por “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existem de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”.

Observando, então, as práticas, as vozes e os elementos rurais nas cidades e as práticas, as vozes e os elementos urbanos no campo, percebo que há mais entrecruzamentos que distanciamentos. Para Rampton (2006), as relações entre culturas acontecem de maneira intensa na sociedade atual e, nessas relações, tanto a cultura dominante como a dominada são modificadas, como uma via de mão dupla. Segundo o autor, a Linguística Aplicada no campo de ensino de línguas tem um envolvimento com essas mudanças, por isso, “é difícil pensar em outra área de estudo da linguagem tão centralmente relacionada com a fluidez, marginalidade e transição.” (op.cit, 120). Tais mudanças nos quadros sociais fazem emergir a necessidade de se trabalhar, particularmente nesta pesquisa, com o conceito de hibridação.

Para melhor entendimento do conceito de hibridação, é importante ressaltar que entendendo o conceito de cultura conforme Maher (2007, p 8) como “um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação”. Cultura não é, dessa forma, natural, mas é uma construção sócio-histórica heterogênea, orientando ações e significações, moldando e direcionando os modos de agir, falar e pensar dos sujeitos de acordo com o que é aceito nas comunidades de interação.

Partindo também da ideia de que as culturas são híbridas que elas se influenciam mutuamente e que os sujeitos podem apropriar-se de elementos da cultura do outro e ressignificar, acredito que, assim como a construção de identidade não é (somente) uma escolha – já que essas escolhas são socialmente determinadas – a apropriação de culturas, e sua posterior

ressignificação – ou tradução, nos termos de Bhabha (2005) – também está intimamente relacionada a hierarquias que existem nas redes sociais e nas culturas, estando subjugada, então, a relações de poder.

Neste ponto, apoio-me em Cuche (2002, p. 143 - 144), ao afirmar que:

As culturas nascem de relações sociais que são sempre relações desiguais. Desde o início, existe então uma hierarquia de fato entre as culturas que resulta da hierarquia social. Pensar que não existe hierarquia entre as culturas seria supor que as culturas existem independentemente umas das outras, sem relação umas com as outras, o que não corresponde à realidade. [...] É preciso fazer uma análise ‘polemológica’ das culturas, pois elas revelam conflitos, elas se desenvolvem na tensão, às vezes, na violência.

As diferentes culturas, então, se inter cruzam frequentemente na contemporaneidade e as relações entre seus sujeitos não acontecem isentas de conflitos e negociações. Esses sujeitos que transitam entre diferentes culturas, embora vivam na tensão e nas negociações culturais, podem não ter claro através de qual cultura estão agindo e significando os elementos a sua volta, já que, uma vez apropriada, aquela cultura pertence ao sujeito e o sujeito pertence a ela.

Historicamente, a tendência é de separar para poder entender. Assim, foram separados e classificados os seres vivos, os períodos literários, a história do mundo e até o pensamento. O filósofo Aristóteles já fazia isso na Grécia Antiga e é até hoje reverenciado por sua capacidade de organizar, classificar e categorizar os variados elementos de sua realidade de acordo com seus atributos essenciais, separando-os em grupos e subgrupos. A justificativa do filósofo grego era de que descobrir as diferenças de cada coisa nos ajudaria nos raciocínios sobre a identidade (vista aqui como um conceito fixo e imutável, diferente, portanto, da visão de identidade assumida no contexto desta pesquisa) e a diferença.

Na atual sociedade, vista por Woodward (2000, p. 25) “um mundo que se pode chamar de pós-colonial”, este tipo de categorização torna-se inviável, uma vez que as possibilidades de mobilidade física e virtual, fazendo, com que as fronteiras – naturais ou arbitrárias – entre as culturas sejam transpostas. Transpor uma fronteira não significa,

necessariamente, sair de um lugar para estar em outro. O tipo de mobilidade que vemos hoje permite que os sujeitos estejam, conforme propõe Bhabha (2005), “entre fronteiras”. É nessa condição que vejo alguns alunos e professores participantes da pesquisa aqui apresentada.

A condição de hibridação, entretanto, não exclui a possibilidade de contradições, confrontações, diálogos e conflitos, como indicou Hall (2003), pois os elementos culturais não passam a ser automaticamente compartilhados entre os sujeitos das sociedades, mas são constantemente negociados.

A escola é um dos espaços em que tais conflitos e negociações aparecem, pois, e aqui me alinho a Maher (2007, p.4) “a crescente urbanização, a intensificação dos movimentos migratórios, a globalização, a ampliação e a expansão vertiginosa dos meios de comunicação vêm, cada vez mais, expondo as culturas umas as outras”. Se essas culturas todas, ou seja, essas diferentes maneira de conferir significados às coisas que vivemos, acabam se encontrando na escola, é fundamental entender de que maneira acontecem esses encontros.

Considerando o que foi acima discutido, faz-se importante ressaltar que o uso das expressões “escola rural ou no campo”, “população rural”, aluno “do sítio” e similares, embora pareçam uma dicotomização de espaços, situações e sujeitos culturais que são, na verdade, híbridos, são necessários para indicar o lugar geográfico de onde falam os sujeitos desta pesquisa, não pensando tais situações e sujeitos como representantes de um espaço e uma cultura “rural” pura e una, na qual não existam deslocamentos e/ou justaposições, mas que contém traços indicadores de rurbanidade (cf. BORTONI-RICARDO, 1985; PAIVA, 2008).

2.2.2 Identidade e alteridade

Para a sociedade como um todo o termo “identidade” gera confusões e, geralmente, ela é vista de maneira essencializada, ou seja, as vozes “legitimadas” socialmente tendem a entender que alguns grupos podem ter diferentes identidades, uma vez que podem circular em

vários contextos sociais. Já os grupos “marginalizados” estariam condenados a viver da mesma forma, com as mesmas “tradições”, “crenças” e “valores”. Assim, não seria autorizado socialmente que os grupos desprestigiados saiam do lugar onde foram colocados, o que é impossível se considerarmos que nessa “época líquido-moderna” (BAUMAN, 2005, p. 96) em que “comprometer-se com uma única identidade para toda a vida é um negócio arriscado. As identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter”.

Cuche (2002, p. 178, 179) ao discorrer sobre as ligações entre cultura e identidade, discute sobre a existência de perspectivas que veem a identidade como algo preexistente ao indivíduo, como se ele não pudesse escapar de sua hereditariedade biológica e/ou cultural. Tanto a perspectiva biológica, quanto a perspectiva culturalista alinham-se a uma abordagem objetivista, que trata e descreve a identidade

A partir de um certo número de critérios determinantes, considerados como “objetivos”, como a origem comum (a hereditariedade, a genealogia), a língua, a cultura, a religião, a psicologia coletiva, o vínculo com um território etc. (CUCHE, op.cit.180)

Já para os subjetivistas a identidade é um sentimento de vinculação ou identificação com determinada coletividade. Dessa forma, tal perspectiva também não considera que a constante construção/manutenção das identidades se dá no interior de contextos sociais.

Concordo com Cuche que não se pode levar ao extremo tais perspectivas, pois fazer isso “seria raciocinar fazendo a abstração do contexto relacional. Somente este contexto poderia explicar por que, por exemplo, em dado momento tal identidade é afirmada, ou, ao contrário, reprimida.” (op.cit: 181). Evidente que o aspecto cultural é importante no processo de construção identitária, entretanto, as pessoas de um mesmo grupo cultural têm entre si identidades, características bastante diferenciadas. Aliás, uma mesma pessoa pode assumir identidades muito diferenciadas, considerando os variados contextos e sujeitos com os quais interage. Dessa forma, parto da ideia de que a identidade se constrói e reconstrói nas trocas sociais e lingüísticas, conforme aparece no trabalho de Penna (1998: 90):

Analizamos o valor da aplicação das noções de perda de identidade e desenraizamento tendo por referência constante a experiência - pessoal e social - do migrante, recuperada através do relato que faz de sua vida. Este relato, ressalte-se, 'não expressa exatamente como os fatos ocorreram, mas sim como ele os elabora e analisa' (Menezes, 1992: 168). Por um lado, portanto, é através da linguagem que a experiência pode ser resgatada; que - nos termos de Bosi (1987:18) - a memória pode ser socializada. (...) No entanto, a linguagem não apenas expressa a experiência, mas a constitui.

Dessa forma, a linguagem também constitui identidades. Para Penna a linguagem aparece constituindo as próprias identidades dos sujeitos que falam, pois seria no processo de elaboração do discurso (o que interessa contar e como contar) que o sujeito cria e recria suas identidades.

Mas não é só na elaboração do meu discurso, na minha linguagem, que minhas identidades são construídas. Quando o outro elabora sua fala, sua linguagem vem carregada de significações e julgamentos que eu, interlocutor, posso aceitar ou negar, dependendo da minha posição na interlocução.

Se a identidade acompanha a alteridade, então a identificação acompanha a diferenciação. Cuche (2002, p. 183) diz que seria preferível utilizar, como conceito operatório de análise, o termo identificação e não identidade, já que a identidade é resultado de um processo de identificação no interior de uma situação relacional, que pode ser alterada no decorrer desse processo. Para Cuche (op.cit: 200):

toda identificação é ao mesmo tempo diferenciação [...] a fronteira estabelecida resulta de um compromisso entre a que o grupo pretende marcar e a que os outros querem lhe designar. Trata-se, evidentemente, de uma fronteira social, simbólica.

Nessa perspectiva que vê o discurso como uma construção social (Moita-Lopes, 1998, p. 307), as identidades são formadas, completadas, construídas e reconstruídas continuamente também na fala do outro, que pode vir a se tornar minha fala sobre mim. A partir do momento em que eu assumo o discurso do outro como meu discurso, trago as significações

desse outro para a construção de minhas identidades, ou seja, passo a “me ver” como imagino que o outro quer que eu que me veja.

Para Cuche (2002, p. 184) a representação que tenho sobre mim – a “auto-identidade” - está continuamente em disputa com a identidade definida pelos outros - a “hetero-identidade”:

A auto-identidade terá maior ou menor legitimidade que a hetero-identidade, dependendo da situação relacional, isto é, em particular da relação de força entre os grupos de contato – que pode ser uma relação de forças simbólicas. Em situações de dominação, a hetero-identidade se traduz pela estigmatização dos grupos minoritários (loc.cit.)

No contexto de uma escola localizada na zona rural, mas que, oficialmente, pertence e segue as regras e normas de uma instituição da zona urbana, as relações de poder, considerando a hierarquia, e as questões de identidades tendem a ser bastante conflituosas, como veremos na análise.

Assim, entendo que a identidade é relacional, é formada na e pela interação com o outro, o que implica dizer que é importante o “o que pensam de mim”, uma vez que esse pensamento/olhar do outro pode vir a se tornar uma prática discursiva e nossas representações, inclusive sobre nós mesmos, é construída e projetada, essencialmente, através da linguagem.

Portanto, a linguagem (principalmente o discurso do outro) tem um papel central na construção das identidades. Daí a importância de focalizar o discurso dos professores e demais pessoas envolvidas com a educação, no processo de construção da(s) identidade(s) dos alunos, principalmente das crianças, se o que é dito, as minhas atitudes e a dos outros, enfim todas as ações humanas têm processos que constroem e são construídas com significados. Nessas ações e interações é que são negociadas as identidades, algumas assumidas e outras rejeitadas, “escolhas” baseadas em relações de poder, também sóciohistoricamente constituído.

Moita Lopes (2003) também destaca a importância da voz do outro na construção das identidades:

Há, portanto, um estreito vínculo entre a construção de identidade e as condições de existência, a cultura e as relações sociais. Isto não exclui a possibilidade de elaboração pessoal da realidade, mas esta tem sua flexibilidade limitada, pois se dará pela manipulação dos referenciais disponíveis na sociedade determinada em que o indivíduo vive, em um dado momento histórico - disponíveis desigualmente, inclusive, conforme a posição que ocupa e as práticas sociais que desenvolve. (op.cit: 108)

Trabalho com o conceito de identidades, no plural, já que trago como conceito subjacente a este trabalho, com base, principalmente, em Moita Lopes (2003) e Hall (1997), que os sujeitos não têm uma identidade fixa, mas que assumem diferentes identidades dependendo das diferentes situações. A identidade vai sendo construída por toda a vida, de forma descentrada e desfragmentada. Esse processo envolve, também, o que se vê de si no olhar do outro, ou seja, é formada na representação. Assim, a identidade (ou as identidades) é um constructo de natureza social.

O conceito de representação é aqui entendido por uma perspectiva dos Estudos Culturais, que a vê como um sistema de atribuição de sentidos, mas que, nos termos de Silva (2000, p. 91) é “um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” e é desse sistema que dependem a identidade e a diferença.

Na mesma linha, Woodward (1997, p.17) defende representação como um processo cultural, que atua simbolicamente para classificar o mundo e as nossas relações nele

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-os como sujeitos. Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.

Dessa maneira, a representação é a maneira através da qual questionamos quem somos e quem queremos ou podemos ser (WOODWARD, 2000). Assim como os sujeitos não

têm uma identidade fixa, Bhabha (2005) afirma que também as representações que são construídas para estes sujeitos são híbridas, variadas e, possivelmente, contraditórias.

A perspectiva que vê as identidades como um constructo social e fluido considera, assim, a existência de uma gama de fatores que formam e alteram continuamente as identidades que um indivíduo pode assumir, pois, segundo Bauman (2005, p. 33) “No admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam”. Para este autor, as fronteiras geográficas e culturais são, neste “admirável mundo novo”, líquidas²¹.

Tendo em vista as definições dos termos “líquido” e “fluido”, entendo que embora haja fluidez, as identidades dos sujeitos tomam a forma daquilo que o contém e/ou nas situações que convém, sendo, entretanto, suscetíveis a pressões, vindas, neste caso, através dos “olhares poderosos” (OLIVEIRA, 2003, p. 29).

Mantendo a ideia de fluidez, Bhabha (op.cit.) traz a perspectiva poscolonialista de estar “entre fronteiras”, isto é, em vários ambientes ao mesmo tempo, assumindo, assim, várias identidades, posições que implicam, portanto, novas configurações identitárias. Para Silva (2000, 88), embora o “cruzar fronteiras” ou “estar entre fronteiras” tenha seu sentido metafórico ao indicar a não obediência aos sinais que demarcam artificialmente os territórios das diferentes identidades, é no sentido literal de “cruzar fronteiras” que os teóricos puderam perceber a evidente instabilidade da identidade, que pode ser contraditória, ambígua, pois é continuamente criada através da linguagem.

Sabendo que os discursos produzidos no espaço escolar, assim como todas as interações humanas, está carregado de significação, influenciando, assim, a construção das

²¹ Segundo o dicionário Michaelis de Língua Portuguesa, o termo “líquido” refere-se a algo “*que flui ou corre, tendendo sempre a nivelar-se e a tomar a forma do vaso que o contém.*”. Já o termo “fluido” indica “*1. Que corre como um líquido; fluente. 2. Cujas moléculas têm tão pouca adesão entre si que facilmente mudam de posição, e que portanto cedem à menor pressão.*”. <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=líquido>

identidades (SILVA, 2005), trago também algumas indagações sobre a maneira como os eventos na escola podem atuar, negativa ou positivamente, nesses processos de formação identitária.

Digo “negativa ou positivamente” uma vez que, segundo Cuche (2002), identidade pode ser tanto emblema quanto estigma, dependendo da posição social – que determina e é determinada por relações de poder – que os indivíduos ocupam nas interações. Kalman (2007) afirma que as práticas discursivas estão integralmente relacionadas com a identidade das pessoas, entretanto, as escolas trazem em suas práticas a visão do mundo de instituições hegemônicas e com poder, destruindo, assim, rapidamente as práticas alternativas e visões de mundo de culturas consideradas “menos avançadas”.

Moita Lopes (2003, p. 21) vai além, afirmando que “as instituições e as coletividades operam na legitimação institucional, cultural e histórica de certas identidades sociais enquanto outras são tornadas ilegítimas, destruídas, encarceradas, desempregadas e patologizadas”. Na sociedade em que vivemos tais legitimações aparecem quando percebemos que identidades sociais são consideradas legítimas: masculina, urbana, escolarizada, branca e de uma classe econômica superior. Assim, os que estão fora desses “modelos” tendem a ter maiores dificuldades em se fazer ouvidos na maioria das interações sociais.

Com as professoras e alunos da escola foco deste trabalho, assim como acontece em outras instituições do país, percebemos isso de maneira clara, ou seja, embora tenham o que dizer, não são ouvidos e seguem vistos pelos grupos hierarquicamente superiores como depósitos de informações, materiais e propostas de trabalho que são, na verdade, imposições.

Quando a escola – e as pessoas que a representam – passa a trabalhar com o pré-construído, com estereótipos, os alunos perdem em termos de construção do conhecimento e de capacidade crítica, pois tudo lhes é imposto sem espaço para questionamentos. É difícil se libertar do discurso pré-construído, uma vez que os conceitos são oferecidos culturalmente em todas as nossas interações e podem ser naturalizados. Daí a importância de as pessoas envolvidas com a escolarização terem em mente os conceitos de culturas e identidades.

Paulo Freire já dizia que “ensinar exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural” (1996, p. 41) traz à tona a importância de a escola e os professores compreenderem que

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica em propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. (...) Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (ibidem).

Entretanto, para a escola, como vem sendo entendida essa “outredade”? Ou seja, de que maneira a escola observada neste trabalho, assim como os saberes e valores que ela traz consigo, significa seus alunos e como é por eles e por suas mães, significada? De modo negativo ou positivo? Assim como quando falamos em conceitos de cultura, em representações, não cabe a nós, pesquisadores, o julgamento da representação. A nós, cabe a tarefa de observarmos, analisarmos e apresentarmos as representações feitas, tentando entender as dinâmicas que levam o aluno de um determinado lugar a representar sua escola de uma maneira ou de outra.

Assim como o conceito de identidade, o conceito de cultura é bastante complexo, polêmico, e vai muito além do que, como traz a ideia comumente trabalhada nas escolas, pode ser visto na superfície das culturas, conforme aponta Maher, (2007), (ver discussão sobre a banalização do termo “cultura” em CUCHE, 2002).

Na definição de Thomaz (1995, p. 427),

Fenômeno unicamente humano, [a cultura] se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia. A cultura é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se referindo pois a um fenômeno individual; por outro lado, como já vimos cada grupo de seres humanos dá diferentes significados a coisas e passagens da vida aparentemente semelhantes. (...) O homem porém é um ser social, o que quer dizer que compartilha com outros homens formas de agir e pensar.

A cultura é, assim, um modo de vida específico, são as práticas sociais - e os significados envolvidos nessas práticas – presentes na vida das pessoas, ou, na conceitualização

de Paulo Freire (apud SILVA, 2005, p. 61) “A cultura é simplesmente o resultado de qualquer trabalho humano. Dessa maneira, faz mais sentido falar não em ‘cultura’, mas em ‘culturas’”.

Daí considerar um problema o termo “cultura camponesa” que Brandão (1990, p. 4, 5) utiliza para se referir “à teia de símbolos e sentidos com que os camponeses representam a vida; de suas crenças, de seus códigos de convivência familiar e comunitária; de suas técnicas e estratégias de reprodução do trabalho agrícola e pastoril”, já que não há uma única cultura camponesa, mas culturas camponesas, que podem se inter-relacionar, mas que não são idênticas.

Candido (1987, p. 87, 88) também entendia o caipira como um sujeito portador de cultura e identidade essencialmente imutáveis no espaço e no tempo:

A cultura do caipira, como a do primitivo, não foi feita para o progresso; a sua mudança é o seu fim, porque está baseada em tipos tão precários de ajustamento ecológico e social que a alteração destes provoca derrocada das formas de cultura por eles condicionada. Daí o fato de encontrarmos nela uma continuidade, uma sobrevivência das formas essenciais, sob transformações de superfície que não atingem o cerne senão quando a árvore já foi derrubada – e o caipira deixou de o ser.

Ora, nesse ponto de vista, o caipira deixa de existir a partir do momento em que muda as suas formas de significar as próprias ações? A cultura é mais que uma herança, ela não é natural, mas é uma construção sócio-histórica heterogênea, orientando ações e significações, moldando e direcionando os modos de agir, falar e pensar dos sujeitos de acordo com o que é aceito nas comunidades de interação. As culturas de uma comunidade ou um grupo qualquer não podem ser classificadas, assim, como um conjunto coeso e disciplinado de ações e práticas, mas como interpretações mutáveis sobre as ações no mundo.

Atualmente, como consequência das teorias multiculturais, as diferenças entre os grupos são mais visibilizadas que há algum tempo. Entretanto, a visão dos diferentes (em uma perspectiva pejorativa) acontece de forma essencializada, como se todos esses “diferentes inferiores” fossem iguais entre si, e como já disse anteriormente, tais pessoas devem ficar como

estão, ou seja, não lhes é permitido o acesso a outras identidades. Cuche (2002, p.189) chama a atenção para o problema da mono-identificação:

A tendência à mono-indentificação, à identidade exclusiva, ganha terreno em muitas sociedades contemporâneas. A identidade coletiva é apresentada no singular, seja para si, seja para os outros. Quando se trata dos outros, isto permite todas as generalizações abusivas. O artigo definido identificador permite reduzir um conjunto coletivo a uma personalidade cultural única, apresentada geralmente de forma depreciativa.

É a crença em que os grupos possuem culturas fixas, imutáveis e “diferentes”²² que enraíza o processo de estereotipia, gerando atitudes preconceituosas e discriminatórias nas sociedades. Portanto, entender a noção de cultura para (con)viver (que é mais que reconhecer, que respeitar) com as mais diversos modos de interpretar as ações e o mundo, é indispensável, não só, mas principalmente, para as pessoas envolvidas nos processos de escolarização.

²² O termo “diferente”, nesse contexto, traz uma carga semântica negativa, pois a cultura do outro, em geral, é julgada por relações de poder, que podem trazer representações de valor e legitimidade, considerando as diferenças como erradas (ou certas, em detrimento da minha) ou piores (ou melhores).

Capítulo 3

Os discursos que circulam no cenário como (re)produtores de representações e identidades

Neste capítulo faço a análise dos dados, tendo como base o que foi observado no trabalho de campo durante o período de agosto de 2004 a agosto de 2007, registrado em notas de campo e elaborado em forma de diários. O exercício de escrita e as várias leituras dos diários foram essenciais no processo de construção das minhas interpretações para as representações sobre escolarização e seus sujeitos, dos alunos, suas mães e professoras da escola em questão.

Faz-se necessário destacar que, apoiando-me em Cavalcanti (2006, p. 243), entendo tanto as minhas interpretações apresentadas nesta análise de dados, quanto as interpretações que ouvi dos participantes de pesquisa no trabalho de campo, como passíveis de reinterpretações, ou seja, são visões provisórias que podem ser revistas e interpretadas, em outros momentos, de formas diferentes.

Com as leituras e releituras dos diários, que possibilitavam uma espécie de retorno ao campo, para observar regularidades, consonâncias e dissonâncias, elenquei falas/citações de três dos 28 participantes da pesquisa – dez mães de alunos, quatro professoras, oito alunas e seis alunos -, além da fala de um jovem morador da zona rural e estudante em uma escola da zona urbana, onde eu atuava como professora de reforço em Língua Portuguesa. Essa fala – título da subseção 3.4 - foi extraída de meu diário retrospectivo de março de 2006 e proferida em 2003 e foi uma das motivações da pesquisa aqui realizada.

Tais falas foram selecionadas como títulos das subseções a fim de organizar os registros gerados e buscar respostas à seguinte pergunta:

No universo dessa escola na zona rural, que representações estão em jogo sobre seus alunos, a própria escola e o saber que ela representa, sob o ponto de vista das mães, dos alunos e das professoras?

Dessa forma, ao buscar entender os significados dos/ sobre os sujeitos envolvidos nos processos de escolarização desse contexto rural, partindo das falas/citações que intitulam as subseções, além das outras falas geradas no decorrer da pesquisa, asserções foram elaboradas, primeiramente de forma intuitiva, depois foram revistas, (re)combinadas, seguindo os princípios da metodologia etnográfica (Ver ERICKSON, 1984), para serem analisadas em consonância com o arcabouço teórico abordado no capítulo anterior.

3.1 “Ele estuda pra ter dignidade a ler e escrever” – Visões sobre a escolarização

No decorrer do trabalho de campo, com base nos registros nele gerados, através das falas das mães, em entrevista por escrito e conversas informais, além das conversas e observação dos trabalhos dos alunos, construí a seguinte asserção: **A escolarização é valorizada nessa comunidade.** Como evidências que confirmam essa asserção, trago falas de duas mães de alunas, além do texto de um aluno da escola onde a pesquisa foi realizada.

No dia 12 de dezembro de 2005, em visita a casa da aluna Rafaela, conversei com ela e sua mãe, Sônia²³. Rafaela vive, desde que nasceu, com seus pais em um pequeno sítio da herdado pela família de Sônia, onde cultivam legumes em pequena escala e mantém uma criação de frangos para venda. Segundo a mãe, há algum tempo, a venda de legumes e frangos sofreu uma queda, por isso além do trabalho no próprio sítio, os pais de Rafaela prestam serviços agrícolas esporádicos em fazendas e propriedades da região.

Em nossa primeira conversa fora da escola (já havia encontrado e conversado com Sônia em duas reuniões de pais na escola, nas quais ela se mostrava muito orgulhosa da filha, que “estava firme no estudo” e era “muito caprichosa para escrever.”)²⁴, a mãe de Rafaela se mostrou muito aberta ao diálogo. Passeamos pelo sítio e comemos bolo. Ela também fazia muitas

²³ As conversas foram registradas em diário de campo, 12 de dezembro de 2005.

²⁴ Trecho do Diário de Campo, dia 13 de outubro de 2005.

perguntas sobre mim, e trazia em seus comentários suas visões de mundo, neste caso, sobre a escolarização:

Excerto I (Diário de campo, 12/12/05):

Sônia: *Então você ainda não casou?*

Pesquisadora: *Não, eu e meu namorado estamos fazendo faculdade...*

Sônia: *É..., o estudo em primeiro lugar.*

O comentário de Sônia à minha resposta pareceu-me passível de duas interpretações, uma elaborada no momento logo após a fala, enquanto escrevia em meu diário de campo, outra pensada dois anos depois, em uma das releituras do diário. Na primeira, entendo que para ela, considerando as observações que fiz nas duas reuniões de pais, a escolarização é realmente importante, tanto que ela valoriza o bom desempenho escolar da filha, além disso, quebrando uma das minhas expectativas, Sônia, considera a realização dos estudos mais importante que a formação de uma família.

Em outra interpretação, penso que Sônia, vendo-me como uma representante da escola, afinal, era devido a essa instituição que nos conhecíamos, e imaginando o que eu pudesse querer/esperar ouvir, acabou reproduzindo uma das grandes narrativas da sociedade que defende o poder transformador da escola na vida dos indivíduos.

Continuando nossa conversa, pergunto a Sônia sobre o seu processo de escolarização e, em sua resposta curta, observo alguns pontos interessantes:

Excerto II (Diário de Campo, 12/12/05):

P.: *Você freqüentou a escola?*

Sônia: *Eu ia, parava...acho que fui um ano só. Eu não estudei porque o pai não parava em lugar nenhum... Só sei assinar o nome... Mas o meu marido estudou. Ele sabe até ler.*

Inicialmente, Sônia justifica sua pouca frequência à escola e o fato de não saber escrever – “só sei assinar o nome” - devido às constantes mudanças que a família era obrigada a realizar, pelo tipo de trabalho que o pai exercia.

O fato de alunos moradores da zona rural interromperem os estudos por terem que acompanhar suas famílias onde pudessem encontrar trabalhos temporários, geralmente plantações e colheita, aparece também em outros dois depoimentos: de uma senhora, moradora da comunidade – “*O pai não esquentava no lugar, aí tinha que sair da escola, né.*”²⁵ –, e da própria professora da escola local, que afirma sentir dificuldade em ensinar aos alunos que chegam à escola no final do semestre; assim como sente pena dos que partem durante o ano letivo: “*Quando eles estão firmes, têm que ir embora.*”²⁶

Continuando a conversa, a mãe de Rafaela afirma que, embora ela não tenha estudado, o marido estudou e “*sabe até ler*”. A colocação do advérbio “*até*” em sua fala pode significar que, em seu contexto, saber ler é mais que o suficiente, não haveria necessidade de ir além disso. Outra interpretação pode conferir ao “*até*” presente na fala de Sônia, um caráter que valoriza o fato de saber ler. A capacidade da leitura seria, então, algo importantíssimo, que ela não domina e admira no marido e na filha, como aparece no excerto a seguir:

Excerto III (Diário de Campo, 12/12/05)

Sônia: *Ainda bem que eu tenho a Rafa. Ela sempre me ajuda quando a gente vai pra cidade.... pra ler as coisas importantes... o preço das coisas... até as receitas do médico.*

Brandão (1990, p. 99), em sua pesquisa na década de 80 em um bairro rural, constata que, para esses moradores: “Saber ler bem não é apenas uma prática útil e eventualmente prazerosa, mas adquire um novo valor simbólico. (...) Saber ler bem torna-se assim um cobiçado sinal de distinção.”

²⁵ Dado obtido no dia 18 de agosto de 2005, em uma reunião escolar.

²⁶ Dado obtido no dia 31 de agosto de 2005. Nele a professora faz referência a dois irmãos que haviam chegado àquela escola no início do ano letivo, vindos do Piauí, mas já estavam de mudança para o Paraná.

Assim, Sônia deixa marcada a distinção do marido e da filha em relação a si e às demais pessoas que não dominam a escrita. Segundo ela, o tempo de estudo que o marido teve é, para eles, pais, suficiente. Já a filha, vai ter acesso a um tempo maior de escolarização, pois, atualmente o estudo seria mais necessário – principalmente nas relações com a cidade, onde a filha precisa ler “as coisas importantes.”

A fala da mãe de uma outra aluna da escola, corrobora a valorização da escolarização entre os moradores do bairro em questão, conforme aparece no fragmento a seguir:

Excerto IV (Anotações de Campo, 19/09/05)

Patrícia: *Eu quero que a minha filha estude bastante, né... Hoje em dia sem estudo a gente não é ninguém. Eu também quero voltar a estudar pra conseguir um trabalho e uma vida melhor na cidade.*

Patrícia freqüentou a escola até a 4ª série do Ensino Fundamental e falou sobre seu desejo de voltar a estudar e conseguir um emprego em uma fábrica, situada na zona urbana. Ela trabalha, assim como o marido, como auxiliar de cozinha em um restaurante localizado em uma fazenda do bairro, mas não se demonstrava satisfeita com o emprego. Esse restaurante havia sido recém inaugurado e empregava diversos moradores da região, mas só é freqüentado por alguns proprietários de fazendas das proximidades e pessoas de outras cidades, que buscam, segundo propaganda do próprio restaurante, “um local bucólico”, “de despojada sofisticação” e “freqüentado pelo *high-people* da sociedade”.

Importante destacar que no dia dessa fala estava na escola o “ônibus de informática”, ônibus com computadores que circula pelas escolas municipais da cidade para utilização dos alunos e demais pessoas interessadas. Embora tivesse havido divulgação na comunidade, somente essa mãe (juntamente com uma familiar) estivera presentes. As explicações dela para a pouca participação da população estão relacionadas ao horário em que o ônibus esteve na escola – “*Tá todo mundo trabalhando, né*” – e a pouca escolarização das pessoas da região: “*A maioria não tem estudo. Como vai saber mexer no computador?*”

É necessário ressaltar que a não ser para os que têm filhos que estudam no bairro, praticamente não há interação entre a escola local e a comunidade. São raros as atividades ou eventos fora do horário escolar, e quando ocorrem, mesmo que abertos a todos os moradores, como é o caso da visita do “ônibus da informática” ou da campanha de vacinação contra gripe, para idosos, as pessoas que participam são sempre os mesmos poucos pais e mães. Como Patrícia, que não trabalha no período da manhã.

Embora sempre tivesse morado na zona rural, a ligação de Patrícia com trabalhos relacionados à agricultura não é forte. Ela e o marido não possuem propriedade e moram de aluguel no sítio de um familiar. Busca o estudo para sair do campo e conseguir um emprego melhor na cidade, e no qual não tenha que trabalhar nos finais de semana e durante a noite, período em que gostaria de estar com a filha de oito anos.

Entendo que a sua vontade de estudar para sair do campo e conseguir “uma vida melhor na cidade”, ou ao menos “ser alguém”, está ligada a um mito corrente em nossa sociedade: o mito de que o urbano é superior ao rural, este mito aparece também quando os pais, moradores da área rural, optam por colocar seus filhos nas escolas da área urbana, sendo que a mesma série é oferecida na escola local.

Rute, a única funcionária da escola, moradora do bairro e mãe de uma das alunas da escola local, em conversa no dia 06 de junho de 2006, manifesta sua opinião em relação à decisão dos pais em colocarem seus filhos para estudar na cidade, mesmo com a escola do bairro:

Excerto V (Anotações de campo, 06/06/06)

P.: *Hoje, quando estava vindo para a escola, vi um monte de criança esperando a condução da prefeitura. Eles vão pra escola lá?*

Rute: *É... tem um monte de gente que coloca os filhos pra estudar lá, mesmo os pequenos....Não sei por que não colocam as crianças aqui... Bobagem, né. Acham que lá é melhor.*

P: *E você? O que acha?*

Rute: *Acho que é escola igual. E eles já vão ter que ir pra lá quando tiverem na 5ª, pra que mandar antes?*

Para Rute, que trabalha há oito anos nessa escola e estudou até a 8ª série, não há diferença entre as escolas “rurais” e as “da cidade”, pensamento que não é compartilhado por outros moradores da região, pois estes, segundo ela, acreditam na superioridade das escolas na cidade.

Essa representação de inferioridade da escola na zona rural em relação às escolas da cidade aparece, inclusive, no modo de os moradores – e as professoras, conforme veremos na subseção 3.3 – se referirem à escola, utilizando o termo em sua forma no diminutivo: “escolinha”, que pode ter tanto uma conotação afetiva quanto depreciativa.

Em visita no dia 11 de março de 2006 à Dona Lucia, moradora do bairro há 70 anos, era comum, enquanto conversávamos sobre o passado, ela referir-se às escolas nas quais havia estudado – durante os seus quatro anos de escolarização – no diminutivo, “a escolinha”. Essas instituições estavam sempre localizadas em alguma propriedade particular – nas casas de colônia das fazendas – e as professoras²⁷, frequentemente, eram pagas pelos proprietários dessas fazendas.

Excerto VI (Diário de Campo, 11/03/2006)

Dona Lucia: Como a gente não morava na fazenda onde a escolinha ficava, tinha que andar muito. Mas era bom, né.... Depois tive que começar a trabalhar pra ajudar a mãe... aí não fui mais.

A “escolinha” é apresentada como um lugar no qual as crianças ficavam antes de começarem a trabalhar com os pais na roça. Por volta dos nove anos, tendo aprendido a ler, escrever e contar, encerrava-se o período de estudo na escola local, e os alunos, encerravam também a fase da infância: iniciavam o trabalho no local em que moravam, sendo proprietários ou não, e passavam a ter responsabilidades de adulto.

²⁷ As representações sobre as professoras serão analisadas na subseção 3.3, a seguir.

A escola na zona rural pode ter, então, para muitos moradores esse caráter de “local onde as crianças são cuidadas” e onde aprenderiam aquilo que é básico. Segundo Brandão (1990, p. 174), para as pessoas do bairro rural que pesquisou:

Física e aparentemente frágil a escola rural não parece representar muita coisa. É pequena, precária e semi isolada. É também demográfica e pedagogicamente pouco eficaz da sala de aula para dentro, e social e politicamente pouco convincente da sala de aula para fora.

Para muitos pais do bairro – talvez fosse melhor usar “para muitas mães” já que, nesse contexto, a participação dos pais na vida escolar dos filhos é muito restrita – pode ser que a escola na zona rural aparente tal fragilidade e isolamento em relação ao que é importante. Já as escolas da zona urbana seriam mais capazes de preparar os alunos para viverem, futuramente, na cidade.

Dessa forma, pensado na escola como uma instituição representante de um saber legitimamente valorizado e de origem urbana, mas que dada a interligação em que, conforme Leite (2002, p. 68) “os determinantes sócio-políticos e econômicos do grande contexto (urbano) interferem diretamente nas relações do minicontexto (rural)”, parece-me que alguns pais do bairro rural acreditam que se vão oferecer o estudo aos filhos, que seja na cidade, local de onde a instituição é originária.

O texto abaixo²⁸, também utilizado como evidência confirmatória à asserção que entende a escolarização como um valor positivo entre a maioria das pessoas dessa comunidade, foi feito por Luan, um aluno de 14 anos, estudante do 4º ano, trabalhador em uma olaria próxima à escola. Luan é órfão e mora com os tios, dois irmãos e uma prima – todos alunos da escola. Já mudou de cidade quatro vezes, sempre com a família em busca de emprego, e é o aluno mais velho da escola. Quando chegou à escola foco desta pesquisa, mal sabia escrever e não tinha a documentação solicitada para a realização da matrícula. Por sua idade, as professoras e a diretora

²⁸ Anexo 2.

responsável pela escola na zona rural – que trabalha em uma escola na cidade – optaram em colocá-lo na 4ª série²⁹.

O tema da redação que Luan e seus colegas – tanto os da 3ª quanto os da 4ª série – tinham que fazer era “A minha escola”. Não houve contextualização do tema proposto e Luan escreveu o seguinte texto:

Excerto VII

A minha escola me ensinou a escrever e aprender a ler. De primeiro eu não sabia nada. Se não fosse você eu ficaria com vergonha de ler mas agora estou lendo bastante. Obrigada.

O “não saber ler e escrever” aqui equivale ao “não saber nada” e está relacionado à questão da vergonha decorrente de sentir-se inferiorizado. Como disse anteriormente, esse aluno chegou à escola aos 12 anos praticamente sem saber ler ou escrever. Sua evolução escolar é constantemente lembrada pela professora. Por algumas vezes ouvi: “*Você viu, Renata, como ele melhorou? Antes ele não lia nada...você viu como ele está escrevendo bem?*”.

Através do texto do aluno, nota-se que permanece a idéia, para ele, de que quem não detém a capacidade da leitura, ainda que realizando atividades que requerem outras habilidades, nada sabe. Daí a gratidão desse jovem trabalhador, que agora não sente vergonha e, segundo ele, lê bastante.

Nem sempre, porém, a escolarização aparece como algo importante, desejável para todos. Em uma conversa informal com algumas mães de alunos, após uma reunião de pais no dia 13 de outubro de 2005, ao ser questionada pelas outras se no caso de vir a ser oferecido naquela escola, no período noturno, o Ensino para Jovens e Adultos, ela participaria, uma das mães respondeu:

²⁹ Luan faz parte do enorme contingente de alunos na área rural que estão em atraso escolar. Segundo o MEC/INEP, 72% das crianças que freqüentam a escola na zona rural estão em atraso escolar, contra 50% dos alunos da zona urbana (Referências para uma política nacional de educação do campo – caderno de subsídios, p, 13).

Excerto VIII (Anotações de Campo, 13/10/05)

Eu não vou estudar. A gente trabalha que nem burro de carga o dia inteiro, ainda tem que vir na escola à noite! Pra quê?

Diante dessa fala as outras mulheres manifestaram certa indignação, pois, me pareceu, que para elas a possibilidade de voltar à escola (ou mesmo iniciar a escolarização, como era o caso desta mãe que afirmou não querer estudar) era uma oportunidade importante em suas vidas e que não deveria ser desprezada, apesar do esforço. Já para essa moradora, voltar a estudar exigiria um sacrifício que não traria muita mudança, pois, possivelmente, ela continuaria trabalhando na pequena propriedade familiar e nos cuidados da casa.

Segundo Leite (op.cit, p. 79):

Nem sempre a escola se estabelece como força entre os rurícolas, pois em se tratando de sobrevivência material da família, o trabalho em si é mais forte que a escolarização, o que muitas vezes leva a família rural em direção oposta à escola.

Ainda que considerando o trabalho na área rural cansativo e de reconhecerem que, muitas vezes, o retorno financeiro não é compatível com o esforço diário – principalmente quando não possuem terra e trabalham como empregados – algumas famílias não cogitam a hipótese de se mudarem para a cidade e tentarem um trabalho lá, assim, para as pessoas que pretendem continuar trabalhando e vivendo no campo não haveria necessidade de ir muito além da alfabetização.

Candido (1987, p. 249) em pesquisa realizada também no interior de São Paulo, entre os anos de 1947 a 1954, traz a desconfiança com que os moradores na zona rural de Bofete viam a escolarização:

No grupo estudado, eram quase todos analfabetos, homens e mulheres. Apenas um morador enviou o filho durante dois anos à escola rural, situada a cerca de meia légua; mas retirou-o em seguida; por achar que, sabendo mais ou menos ler e escrever, já não havia razão para deixar de auxiliá-lo no trabalho. Ainda agora, portanto, a família é para todos a única instituição educativa, e certos pais vêem com desconfiança a alfabetização que os separa muito dos filhos, transformando-os em

letrados. Segundo um morador, a filha que aprende rudimentos de leitura e escrita com a senhora de um fazendeiro já estava muito adiante dele, porque ‘sabia ver as letras’. E ela própria alegava não ter necessidade de mais instrução, pois já sabia escrever o seu nome e o dos pais.

Embora traga dados dos anos 40-50, pode-se perceber que algumas crenças permanecem como, por exemplo, quando Candido diz que um pai tirou o filho da escola quando este já sabia “mais ou menos ler e escrever”. Vimos um exemplo anterior – excerto XX – no qual a mãe de uma aluna afirma que o marido sabe “até ler”, considerando isto o suficiente para continuar a vida no campo, em seu sítio e, quando necessário prestando serviço em outros sítios.

Também para saber qual o significado que os pais dão à escola na comunidade observada, elaborei duas perguntas: Por que seu filho vai à escola? O que você acha importante sua criança saber? Os alunos levaram essas questões para casa no dia 17 de abril de 2006 e trouxeram na semana seguinte. As mães que sabiam escrever registraram elas mesmas suas respostas; as que não sabiam, duas das que sete que responderam, tiveram as respostas escritas pelos filhos.

Selecionei algumas das respostas³⁰ para análise:

Excerto IX:

Tem que saber ler e escrever e respeitar os professores.

Excerto X:

O mais importante é saber ler e escrever para ser uma pessoa bem sosedida na vida.

Excerto XI:

Ele estuda para ter dignidade a ler e escrever.

³⁰ Anexo 2.

Excerto XII:

A escola deve preparar para que um dia ele possa cursar uma faculdade.

Excerto XIII:

Meus filhos vão para a escola não só para aprender a ler e escrever, mais para que no futuro seja uma pessoa justa e honesta.

Das cinco respostas apresentadas, quatro citam o “ler e escrever” como algo inerente à função da escola e desejável/esperado pelas pessoas. Portanto, essas mães trazem em suas respostas visões, segundo as quais a capacidade da leitura e da escrita envolveria desde aspectos relativos ao mercado de trabalho – “cursar uma faculdade” e “ser bem sucedido” – até aspectos relacionados a valores dignidade, justiça e honestidade – excertos X, XI e XIII.

Kleiman, Cavalcanti e Bortoni (1993) discutindo as expectativas dos pais em relação às funções da escola, apontam que saber se o filho aprenderá a ler e escrever é uma preocupação real de pais de crianças pobres na fase inicial de escolarização, mas isso não é sequer questionado por membros da classe média, talvez pelo fato de filhos de classe média serem os alunos idealizados pelas escolas, pois já pertencem a uma cultura letrada, diferentemente do que, em geral, ocorre com crianças de outros contextos.

As expectativas das mães em relação à função da escola revelam que há uma visão de que a capacidade de ler e escrever possibilita transformações cognitivas, sociais e até de caráter. Entre as funções da escola estaria, então, ensinar as técnicas de leitura e escrita para que os alunos possam passar, no futuro, pelas transformações que as famílias esperam.

Tais expectativas em relação ao poder transformador da escola no futuro das pessoas, também aparecem na voz das crianças, conforme registrado nos diários de campo. Em conversa

com as crianças na escola dia 03 de maio de 2006, perguntei: “Por que a gente vem na escola?”. A essa pergunta obtive as seguintes repostas:

Excerto XIV:

João Pedro: *Porque tem aula de computação e nas firmas, nas empresas tem que saber mexer em computador.*

Excerto XV:

Julia: *Para educar o mundo.*

Excerto XVI:

Leandro: *Pra arrumar um serviço bom.*

Excerto XVII:

Luan: *Pra trabalhar em firma.*

Excerto XVIII:

Rafaela: *Para aprender!*
P: *Aprender o quê?*
Rafaela: *A ler, escrever.*
P: *Ler pra quê?*
Rafaela: *Pra trabalhar, ué... Hoje em dia, sem saber ler... não consegue nada.*

Das cinco afirmações apresentadas, quatro citaram o trabalho – no futuro – como o principal (talvez único) objetivo para o qual estão na escola. Sendo que duas falas indicam este trabalho na zona urbana – “trabalhar em firma” e “nas empresas”, já que no bairro em questão não existem firmas ou empresas. A última fala também retoma a questão da necessidade da capacidade da leitura para conseguir um trabalho.

Respondendo parcialmente à pergunta orientadora desta pesquisa, diria que a escolarização tem, tanto para mães quanto para alunos, entre suas funções básicas o

desenvolvimento de habilidades – ler e escrever – que promoveriam transformações em relação ao futuro dessas crianças, pensando geralmente como sendo em atividades relativas à zona urbana. O trabalho na zona rural não aparece, portanto, como o futuro profissional e social almejado e a escola os auxiliaria nessa mudança.

3.2 “Os meninos, por qualquer coisinha, já voltam pra barra da saia da mãe” – os meninos, as meninas e a escola

Por diversas vezes notei que nas representações dos participantes de pesquisa parecia haver uma crença da superioridade do desempenho escolar das meninas em relação ao dos meninos. Observando os registros gerados em campo, elaborei a seguinte asserção: **O processo de escolarização nessa comunidade, atualmente, é mais valorizado pelas mulheres que pelos homens.**

No dia 13 de outubro de 2005, houve uma reunião de pais na escola – durante a semana e às 9 horas da manhã – e a professora Maria reclamava da pouca presença da família dos alunos na escola, mas ao mesmo tempo justificava que muitos pais e mães não participaram desta reunião, assim como de outros eventos escolares, por estarem em horário de trabalho. Falou também, conforme registrado em meu diário de campo, que sempre são as mães que participam das reuniões e geralmente as mães dos alunos “mais difíceis” não vão. Sempre que falava sobre esses alunos “complicados”, “que dão trabalho”, a professora se referia a alguns meninos, nunca a uma menina, conforme aparece em excerto do diário de campo a seguir.

Excerto XIX (Diário de Campo, 13/10/05):

Após a reunião, dona Maria reclamou da ausência da mãe do Elton, do Luan e do Pedro. Para a professora, eles não sabem se comportar na sala, não aprendem e atrapalham os outros; ela não sabe o que fazer. Nenhum dos três está na série adequada à idade e nem tem perspectivas de passarem de ano: Pedro e Elton repetiram a mesma série duas vezes e Luan iniciou os estudos aos 10 anos de idade.

Pelas falas da professora que anotei nos dados de campo, parece que há uma diferença entre as expectativas dos meninos e das meninas, daí a diferença no comportamento e desempenho escolar:

D. Maria: Os meninos sempre dão mais trabalho. Eles não tão nem aí e os pais parece que também não ligam porque sabem que eles não vão precisar de muito estudo mesmo.

Pesquisadora: Por que não vão precisar?

D. Maria: Eles sabem que os meninos vão ficar trabalhando no sítio mesmo, né... pergunta para os meninos pra ver...

Pesquisadora: Mas e as meninas?

D. Maria: Elas são mais inteligentes e esforçadas que os meninos. Você vê... elas têm tudo arrumadinho, caprichado . As mães se preocupam, porque as mães não querem que elas fiquem aqui...

Para a professora Maria o comportamento inadequado dos meninos, assim como sua falta de comprometimento com a escola, são decorrentes de uma expectativa de futuro que não exigiria a escolarização, o que não acontece com as meninas, cujas mães vislumbram o futuro na zona urbana. Percebe-se também que o comportamento feminino seria, para a professora, mais ligado à arrumação, à ordem, ao “capricho”. Tais atitudes relacionam-se para ela, então, à “inteligência” e “esforço”, que resumiriam o conceito de “bom aluno”. Entendo, então, que o comportamento feminino estaria mais ligado ao que a professora Maria acredita que escola espera (dedicação, capricho, silêncio). Logo a identidade feminina seria a “identidade ideal” que a escola espera e prega através do discurso oculto e do currículo expresso (SILVA, 2005).

A questão do “esforço feminino” também aparece na fala de Rute, a funcionária da escola, mãe de uma aluna e moradora do bairro, quando discorre sobre a questão da evasão escolar. Sua declaração caracteriza uma inversão comportamental de homens e mulheres em relação ao tempo de estudo.

Excerto XX (Anotações de Campo, 19/06/06):

Rute: *As meninas são mais corajosas, não param quando têm um problema. Os meninos, por qualquer coisinha, já voltam pra barra da saia da mãe. Parece que eles não querem sair desse mundinho, né.*

Minha interpretação do que Rute apresenta como “falta de coragem” por parte dos meninos, seriam diferenças de perspectivas de futuro. Essa interpretação se pauta no fato de que as meninas falavam com frequência sobre o desejo de suas mães para que elas estudem e vivam na cidade.

Na aula do dia 19 de agosto de 2005, conversando com os alunos da 3ª e da 4ª séries e a professora Maria sobre a escolarização de seus pais e mães, das oito crianças – cinco meninas e três meninos – presentes na sala, constatei que somente a mãe de um aluno concluiu o ensino fundamental – na cidade, pois a escola na zona rural só atende alunos até a 4ª série. As mães de quatro alunos não chegaram a frequentar um ano escolar. Os pais das oito crianças frequentaram a escola, sendo que cinco deles chegaram a completar o ensino fundamental, nas escolas da cidade.

Essa realidade não acontece com a nova geração, segundo Rute, as meninas “de agora” estudam mais e costumam “ir muito bem”, pois são mais fortes, têm mais vontade, enquanto os meninos desistem diante da primeira dificuldade, e retornam ao trabalho no campo. As dificuldades colocadas por ela são: baixo desempenho escolar, discriminação por parte dos alunos e até de alguns professores, que “acham que os alunos do sítio não aprendem”.

Os dados da pesquisa corroboram afirmações já feitas por outros pesquisadores (Brandão, 1990, p. 42; Jung, 2003), que indicam uma mudança na identidade de gêneros da população do campo. A mídia também focaliza esta questão como se pode verificar abaixo:

Os irmãos Guadamin fazem parte de um fenômeno ainda pouco conhecido no Brasil. Ao contrário da gigantesca migração masculina das últimas

décadas, agora são as mulheres que estão saindo, estão deixando o campo e as pequenas cidades. (<http://globoreporter.globo.com/Globoreporter/0,19125,VGC0-2703-10730-2,00.html>.: 18/06/06)

O fragmento da reportagem acima alinha-se à pesquisa de Jung (op.cit) e a esta que foi realizada, ao perceber a mudança da identidade de gêneros em algumas comunidades rurais: as mulheres passaram a se orientar mais para os valores urbanos, assim, buscam orientação profissional e social pela conquista de um emprego e pela aquisição do letramento escolar, ao contrário dos homens que estão mais voltados para os valores locais da terra.

Na escola, conversei com duas meninas cujas falas, inicialmente, pareceram evidências desconfirmatórias dessa asserção, uma vez que elas não manifestavam como as colegas de classe o desejo de fazer faculdade e, conseqüentemente, sair do campo, como vemos a seguir, em excerto do diário de campo do dia 03 de abril de 2006:

Excerto XXI (Anotações de campo, 03/04/06)

Laura: *Eu vou ser veterinária.*

Débora e Julia: *Eu também vou ser.*

Bianca: *Mas pra ser veterinária tem que fazer faculdade.*

Laura: *Mas eu vou fazer! Minha mãe já falou que eu vou.*

Bianca: *Ah, eu não vou fazer faculdade, não...mas eu quero terminar a escola, né. Porque igual minha mãe... ela estudou até o 3º. Se tivesse estudado mais podia ganhar mais, né.*

Laura: *Mas você vai trabalhar de quê?*

Bianca: *Não sei... mas eu vou ficar com a mãe.*

Rafaela (que só ouvia): *Eu também vou ficar no sítio. É muito melhor. Vou ficar com a mãe.*

Com um olhar mais aprofundado percebi que Bianca e Rafaela mantêm os valores da terra por serem futuras herdeiras de terra, uma vez que os pais possuem pequenos sítios e elas não têm irmãos. As mães de Laura, Débora e Julia têm trabalhos mais próximos ao contexto urbano (cozinheira de uma pizzeria considerada “chique” pela população local, funcionária de uma empresa de produtos orgânicos e caixa de um supermercado localizado na zona urbana, respectivamente).

Bianca e Rafaela, alunas do 4º ano, são as únicas que ajudam os pais nos trabalhos das propriedades rurais em que moram: uma ajuda a avó na colheita e outra cuida do gado. Elas estariam mais ligadas à terra e aos trabalhos rurais que as outras meninas, e têm atitudes que valorizam as propriedades da família e o trabalho rural, pois elas têm a possibilidade de ver seu futuro ainda no campo, como pequenas proprietárias de terras.

Como as demais meninas não vislumbram o futuro no lugar em que vivem, a escolarização seria o instrumento necessário para se conseguir o futuro na zona urbana. Como as meninas buscam o reconhecimento através de um emprego nesse contexto (já que parecem não conseguir ver possibilidades de reconhecimento para elas na área rural), empenham-se em não fracassar no ambiente escolar, agência principal (senão única na região) por garantir o acesso à cultura letrada, a qual as meninas almejam pertencer. Para essas meninas, então, a escola aparece como origem e destino da cultura urbana.

3.3 “É que aqui o trabalho não rende” – Ser professora “no sítio”

Revisitando as anotações de meu diário de campo, percebi a constância com que apareciam questões relacionadas às professoras: suas queixas, suas angústias, seus pensamentos em relação aos alunos, à comunidade e à escola, além da minha própria voz sobre suas ações, ou seja, mesmo sem ter como objetivo inicial observar as professoras, não pude deixar de registrar as interpretações que as docentes tinham sobre o contexto e as dinâmicas ali vividas, assim como as minhas interpretações para tais dinâmicas.

Para entender a visão que as quatro professoras – Eliane, Cristina, Maria e Fernanda – tinham sobre os alunos e o trabalho docente na escola da zona rural, questões foram consideradas, por exemplo, a atribuição dos fracassos dos alunos a fatores externos: descaso público e condições sociais e culturais dos alunos, conforme aparece nas vozes dos professores, registradas nas primeiras anotações do diário de campo.

No dia 19 de agosto de 2005, em conversa durante o intervalo, a professora Cristina, que, assim como as demais professoras é moradora da cidade, falou sobre as diferenças do tratamento público em relação às escolas “do sítio” e “da cidade”. Para ela que já trabalhou nos dois contextos, havia um certo descaso em relação às quatro escolas localizadas na zona rural. O material era escasso e elas se sentiam apenas como se “cuidassem” das crianças e não como se estivessem ensinando de fato.

Para dar um exemplo do descaso ao qual a professora se refere, ele relatou um acontecimento marcante, ocorrido em março de 2005. Alguns alunos de 3ª e 4ª séries passaram a reclamar da pouca quantidade de livros que a escola possuía³¹ (reduzido a uma pequena caixa de papelão, com cerca de 30 livros bastante mal cuidados, localizada no fundo da sala). Em uma “ficha de leitura” – atividade mensal na qual os alunos respondem a perguntas sobre um livro por eles escolhido e no final dão uma nota que representa a avaliação desse livro – uma das alunas, Julia, deu nota 6, justificando que já havia lido o livro muitas vezes e estava “enjoada”, mas como não tinha outros, ela acabou ficando com aquele mesmo.

Frente às reclamações, a professora fez um pedido à coordenadora das escolas localizadas na área rural que enviasse livros (não necessariamente novos) para as crianças. Após mais um de mês, chegam 40 livros sem texto. O fato de os livros, que demoraram a chegar, serem só de imagens deixou os alunos frustrados e a professora com o sentimento explicitado na seguinte frase:

Excerto XXII (Anotações de campo, 19/08/05)

Professora Cristina: *Eu me senti humilhada...só porque meus alunos são do sítio quer dizer que ele são analfabetos?*

Para Cristina, os alunos das escolas na zona rural, são vistos pelas diretorias de ensino como menos capazes que os alunos moradores da zona urbana; são vistos também como “coitados” pelas carências que têm e de maneira idealizada considerando-os sempre inocentes,

³¹ As escolas na zona rural apresentam características físicas bastante diferentes das escolas na zona urbana. Segundo o MEC, apenas 5,2% das escolas que oferecem Ensino Fundamental na área rural dispõem de biblioteca. (Referências para uma política nacional de educação do campo – caderno de subsídios, 2003, p. 21)

educados e “puros”, como se não tivessem sido “corrompidos” como são algumas crianças da cidade:

Excerto XXIII (Anotações de Campo, 03/04/06)

Professora Cristina: Eles (representantes das instâncias superiores da educação municipal – coordenadoras, diretora da escola, diretora de ensino – e políticos – vereadores e prefeito) *vêm aqui e acham tudo lindo: “Ai, que tranqüilidade, né”, “Como eles são bonzinhos”, “Que lugar gostoso”... Como se nós não tivéssemos os problemas que qualquer escola tem. É complicado, viu...*

Essas crianças, por serem moradores da zona rural, seriam então vistas por uma perspectiva que idealiza os camponeses. Tal idealização generaliza, essencializa, não considera as múltiplas identidades e necessidades desses sujeitos, não considera a hibridação entre os contextos rurais e urbanos, e acaba “apagando” os possíveis problemas da escola.

Pude perceber também que a “escola rural” não é o local do destino profissional almejado pelas professoras, mas que elas estão lá por algum tipo de imposição, em geral relacionado ao baixo número de pontos que a professora possui na diretoria de educação e que não permite escolher o lugar onde trabalhar. Uma professora deixava muito claro que não gostava de lecionar naquela escola, perguntei então, no dia 16 de setembro de 2005, o que a fazia estar ali e ela respondeu:

Excerto XXIV (Anotações de Campo, 16/09/06)

Professora Fernanda: *“Sobrou, né! Quem quer?”*

Mesmo as professoras que afirmavam gostar de trabalhar com os alunos da área rural, relatavam constantemente as dificuldades que tinham, como a distância e, principalmente a sensação de que estavam desamparadas pelo poder público, assim não pretendiam continuar ali.

As dificuldades dos professores da área rural também foi apontada por Brandão (1990, p. 116):

Os docentes consideram que na prática não podem ir muito além do que os próprios pais esperam da escola isolada dos bairros rurais: que ela ensine a ler e escrever. É difícil esperar qualquer outro resultado na breve relação entre os professores rurais (que, decididamente, não querem estar ali) e de seus alunos camponeses (que nunca sabem exatamente o que se faz ali, naquela maldisfarçada extensão da lógica e do poder da cidade sobre o campo). Numa única sala, eles atendem a crianças de idades, motivações e prontidões muito variadas, por um curto tempo a cada dia.

Entre as queixas das professoras também se destacava a pouca participação da família dos alunos na escola. A escola ainda é “do prefeito”, que, ocasionalmente, presta “favores” à comunidade. A escola não é feita (pensada e constituída) por membros da comunidade que ela atende, talvez por isso seja tão distante da realidade dos alunos.

Merece destaque aqui uma professora que tendo estudado, na infância, e lecionado no início da carreira em escolas da zona rural e que retornava a sua “origem” após anos vivendo e trabalhando na cidade. A relação dela com os alunos era a melhor possível: havia conversas sobre o cotidiano das crianças, ela contava suas histórias, incluía na aula temas e vocabulário pertinentes ao trabalho e à vida no campo, que ela conhecia. O envolvimento emocional com as crianças era notável.

Arroyo (2006, p.114) aponta que um dos problemas que enfraquece as escolas do campo é o fraco vínculo dos professores dessas escolas com o campo: “Não é um corpo nem do campo, nem para o campo, nem construído por profissionais do campo. É um corpo que está de passagem no campo e quando pode se liberar sai das escolas do campo.”

Infelizmente, diante das dificuldades parece acontecer um conformismo com a situação, acreditando que nada pode ser feito para aqueles alunos, assim se espera o ano letivo acabar, quando, possivelmente, a escola servirá de passagem para novos professores.

A professora das duas séries iniciais, Eliana, que já trabalhou em escolas no centro de uma cidade grande, sendo este o primeiro ano em uma escola na zona rural, sempre tenta comparar as diferenças de ensino/aprendizagem que existem nesses contextos. Ela não segue “à risca” o material didático entregue pelo MEC porque os alunos “não conseguem acompanhar”, além disso, em uma reunião com a diretora, os pais reclamaram que os filhos não faziam cópia e que o conteúdo que a professora estava dando era muito adiantado. Então, diante dessas reivindicações e sem o apoio da diretora perante os pais, a professora Eliana teve que mudar o método que estava sendo seguido para dar lugar à “cartilha tradicional”.

Para ela, os alunos da zona rural são mais “atrasados” pois não fizeram o ensino infantil, desta forma a professora precisa ensinar na 1ª série conteúdos como numerais, cores e lateralidade; além disso, a maioria dos pais não sabe ou não consegue ajudar e incentivar os filhos nos estudos, conforme fala da professora Maria, registrada no dia 19 de setembro de 2005:

Excerto XXV (Anotações de Campo, 19/09/2005)

Professora Maria: *Eles não têm interpretação, não têm vocabulário. Acho que é porque os pais não conversam com os filhos em casa.*

A mesma professora também atribui o “baixo desempenho escolar” desses alunos às salas multisseriadas, pois os mais velhos acabam sempre fazendo as mesmas atividades que os mais novos, que demandam mais atenção por parte da professora, já que precisam ser alfabetizados, assim os alunos das séries mais avançadas acabam ficando defasados.

A sensação de impotência das professoras diante do fracasso escolar das crianças aparece já nos primeiros contatos, conforme relatos da professora Cristina, registrados no dia 31 de agosto de 2005:

Excerto XVI (Anotações de Campo, 31/08/05)

Professora Cristina: *O que eu posso fazer? Eles não têm noção nenhuma, eu sei disso, dá dó, mas eu sou obrigada a trabalhar esse conteúdo. O que eu vou fazer? Dá vontade de chorar.*

A questão da “obrigação em trabalhar determinados conteúdos de determinadas maneiras acabou se agravando com a implementação de um material didático de uma rede de grande porte em todas as escolas municipais da cidade, inclusive nas quatro escolas localizadas na zona rural.

A implementação do material, inicialmente, gerou expectativas positivas nas professoras Maria e Cristina, que consideraram o material “tradicional” e justificou que “os alunos precisam disso”, além disso, um material “fechado” traz maior segurança para quem não tem o tempo necessário de preparar boas aulas.

Houve uma “solenidade de entrega do material” na qual os pais dos alunos receberam, na escola, os livros das mãos do prefeito e da diretora de ensino da cidade. Como a solenidade aconteceu no meio da manhã alguns pais, obviamente, não puderam comparecer e esses alunos só puderam receber os livros posteriormente.

Passada a euforia inicial com o novo material e método de ensino, professora e alunos passaram a sentir as dificuldades e aspectos negativos que a novidade impunha: houve uma grande pressão para que os professores cumprissem todo o conteúdo do livro em um determinado tempo. Todas as classes da cidade, independente da escola e do contexto, deveriam seguir o mesmo “ritmo”.

Evidentemente não só a implementação de um material padrão (pensado para um público de classe média urbana) é ruim, mas também o modo com se deu esse processo: sem a formação mínima necessária dos professores para lidar com o novo sistema e com pressões superiores para que o material fosse “cumprido correndo”, “nem que pulasse algumas partes”.

Em uma sala multisseriada, característica principal das escolas de zona rural³², as dificuldades são dobradas. A professora não conseguia dar a atenção necessária a todos os alunos; não podia fazer todas as leituras; explicar com calma todos os conteúdos; os conteúdos eram difíceis e fora da realidade daquelas crianças, conforme disse a própria professora, dando como

³² Segundo o Censo Escolar de 2002, 64% das escolas na zona rural são formadas por turmas multisseriadas.

exemplo as pesquisas em internet e bibliotecas que o livro indica. Enfim, as dificuldades se resumem nas palavras da professora Cristina:

Excerto XXVII (Anotações de Campo, 19/06/06)

Professora Cristina: *É o modo como foi feito, como eu ia dar para essas crianças folhas e folhas de lição de casa? Eles não tinham entendido aqui, imagina em casa, como os pais poderiam ajudar? (...) foi assim: a gente fingiu que ensinou e eles fingiram que aprenderam. Eles precisam de base, dos exercícios do caderno. Não dá pra passar sem isso, eles não têm essa base.*

O discurso da professora Cristina, assim como o que qualquer outra pessoa, apresenta algumas contradições: ao mesmo tempo em que ela reclama da maneira como seus alunos são vistos pelas pessoas das esferas públicas superiores – de maneira idealizada e inferiores aos alunos na zona urbana (excertos XXII e XXIII) – ela também acaba atribuindo aos fatores sociais e ao local onde as crianças vivem suas dificuldades em acompanhar o conteúdo imposto pelo material didático:

Excerto XXVIII (Anotações de campo, 19/06/06)

Professora Cristina: *Não adianta, é diferente. São poucos alunos, mas eu tenho que ficar em cima. É que aqui o trabalho não rende. Não dá pra acompanhar o ritmo da cidade.*

Como havia um cronograma que organizava o uso do material, as professoras de todas as escolas da cidade, considerando as séries em que lecionavam, deveriam realizar as mesmas atividades nos mesmos dias, independentemente das dinâmicas de cada sala de aula. Assim, eram inevitáveis as comparações entre “o ritmo” de cada escola, de cada sala de aula, de cada professor.

As comparações entre “sítio” e “cidade”, acabam colocando a zona rural em uma posição inferior, como se naquele lugar as coisas nunca possam ser realizadas da mesma maneira como ocorre na cidade, já que eles não têm a “base”. Os professores não veem as diferenças e as

semelhanças entre os contextos, mas observam o que falta para os alunos da zona rural serem como os da zona urbana.

3.4 “A gente é do sítio, né, dona. A gente não consegue aprender.” - Nós e os outros na(s) escola(s)

A citação acima, que dá nome a esta subseção, foi dita por um aluno de 6ª série, em uma escola estadual que oferece Ensino Fundamental II e Médio e que, embora situada na região central da cidade, atende alunos moradores de todas as regiões da cidade, inclusive da zona rural. Trabalhei nessa escola de fevereiro a março de 2003, como professora de reforço em Língua Portuguesa para alunos de 5ªs e 6ªs séries do Ensino Fundamental, além de ter passado quase o ano letivo todo como professora eventual.

Eu já conhecia a escola – tinha sido aluna por quatro anos – e sabia do grande número de alunos que vinham “do sítio”, principalmente no período da tarde, assim como já havia presenciado situações de desconforto entre alunos da zona rural e alunos da zona urbana, e alunos da zona rural e funcionários da escola (vide trecho do diário retrospectivo de 08 de fevereiro de 2004, apresentado no Capítulo I). Mas agora a minha posição era outra. Eu era a professora e não sabia como agir.

Ao final do meu primeiro dia de aula com as crianças do período da manhã que foram encaminhadas ao reforço em Língua Portuguesa, perguntei aos alunos (cerca de vinte) quem morava na zona rural, pois esses precisariam sair da aula alguns minutos mais cedo para pegar a condução oferecida pela prefeitura. Percebi que eles representavam quase 80 % daquele grupo. Ao constatar minha surpresa diante de um número tão grande de alunos da zona rural freqüentando a aula de reforço, embora eles fossem minoria em suas turmas, um aluno justificou, conforme vemos no excerto do diário a seguir:

Excerto XXIX (Diário Retrospectivo, 08/02/04)

Ao perguntar quem morava na zona rural, a maioria da sala levantou a mão. Não consegui esconder a surpresa:

P.: Nossa! É bastante gente.

Um dos meninos, o mais participativo da aula, de óculos e sentado na primeira carteira, parecia querer justificar:

Aluno: A gente é do sítio, né, dona. A gente não consegue aprender. Por isso que a gente vem ter mais aula.

Diante de tal “justificativa espontânea”, além do abalo emocional - antes de professores e pesquisadores, somos pessoas, e como bem colocou Fabrício(2006) e Rampton (2006), reconheço minha posição de sujeito “não neutro” diante dos dados - passei a refletir, ainda sem basear-me em teorias, sobre o papel que as representações sociais³³, apresentadas através do discurso, de professores, alunos e a comunidade em geral sobre a “escola rural” e sobre os “alunos do sítio”³⁴ podem ter na construção da identidade dessas crianças e jovens.

No ano seguinte à fala apresentada no excerto XXIX, ao iniciar minha pesquisa de Iniciação Científica, que acabou resultando nesta dissertação, fui buscar resposta a minhas reflexões e angústias em relação a estes alunos. Mas, então, neste contexto de escola urbana com alunos da zona rural, por que uma criança afirma que sua capacidade de aprender ou não está ligada ao local onde mora e que conseqüências tal visão pode ter em seu desempenho escolar e social?

³³ Para Fairclough (1989:11) representações são procedimentos de interpretação baseados na linguagem e conhecimento de mundo das pessoas, suas crenças, seus valores e pressuposições.

³⁴ Como já foi colocado, o “sítio” representa toda a área rural da cidade onde a pesquisa foi realizada. A cidade em questão tem uma população de 9.919 moradores, sendo 2.119 a população moradora da área rural e possui quatro escolas localizadas em seu território rural.

Quando este aluno se afirma incapaz de aprender os conteúdos escolares por ser “do sítio”, está expondo a consciência de sua diferença em relação aos demais alunos. Conforme, Cuche (2002, p. 183): “A identidade existe sempre em relação a uma outra. Ou seja, identidade e alteridade são ligadas e estão em uma relação dialética. A identificação acompanha diferenciação”. Mas com a compreensão da diferença, o aluno expõe também sua inferioridade: essa diferença, para ele, é negativa. Ele seria diferente porque é inferior aos outros. O outro, neste caso, o aluno que mora na cidade, seria, então, mais capaz.

Sobre diferenças e identidades negativas, Cuche (op.cit, p. 184, 185) argumenta que tais identidades, construídas pelos outros, mas interiorizadas pelos sujeitos considerados minoritários, aparecerá como algo a ser rejeitado:

Definidos como diferentes em relação à referência que os majoritários constituem, os minoritários reconhecem para si apenas uma diferença negativa. Também pode-se ver entre eles o desenvolvimento dos fenômenos de desprezo por si mesmos. Estes fenômenos são freqüentes entre os dominados e são ligados à aceitação e à interiorização de uma imagem de si mesmos construída pelos outros. A identidade negativa aparece então como uma identidade vergonhosa e rejeitada em maior ou menor grau, o que se traduzirá muitas vezes como uma tentativa para eliminar, na medida do possível, os sinais exteriores da diferença negativa.

Na aula em que a fala título da subseção apareceu, não pude perceber, apenas observando e conversando sobre outros assuntos com os alunos, que eles vinham da zona rural. O traço que indicava a sua ruralidade só apareceu na fala apresentada, possivelmente porque, naquele momento, fosse interessante expor a questão como uma justificativa, uma desculpa para seu fracasso escolar.

Conforme discutido na subseção 3.3, freqüentemente, as professoras também atribuem o local onde os alunos vivem – neste caso, a zona rural – como o fator determinante de seu baixo desempenho escolar. Acontece que tais representações das docentes em relação aos

alunos transformam-se em discursos comuns também nas salas de aula – seja na escola da zona urbana, seja na da zona rural – para esses próprios alunos.

O espaço escolar, com seus participantes mais representativos – os professores – tem grande relevância na vida dos indivíduos que por ali circulam, tanto pelo tempo que passam na escola quanto por ela ser uma “instituição socialmente justificável como espaço de construção de conhecimento/aprendizagem”, conforme indica Moita Lopes (1998, p. 310). Moita Lopes continua argumentando em relação à importância dos significados que os discursos dos professores têm na construção da identidade dos indivíduos, já que a posição da instituição escolar “faz com que os significados gerados em sala de aula têm mais crédito social do que em outros contextos.” (idem).

Na análise, observei ainda que na “escola do sítio” as questões de reconhecimento e identidades não aparecem de maneira muito marcada. Conforme Bauman (2005, p.17), “A questão da identidade só surge com a exposição a ‘comunidades’ da segunda categoria (comunidade de destino)”. Assim, o pensar sobre sua posição na sociedade, sobre sua relação/comparação com o outro, é disparado quando saio do ambiente com meus “iguais”³⁵. Dessa maneira, parece-me que enquanto estão na escola do bairro, as crianças não questionam o significado de “ser do sítio”, de estudar em uma “escola do sítio”. Já quando saem dali para continuar os estudos nas escolas da cidade, normalmente, por volta dos 11 anos de idade, tais questionamentos passam a aparecer.

Os alunos parecem se perceber como diferentes quando, na escola da cidade, se sentem deslocados, e acreditam que agem, pensam e falam de maneira diferente dos demais e estar total ou parcialmente “deslocado”, de acordo com Bauman (op.cit.. p. 19), significa que sempre:

³⁵ Entendo que uma mesma pessoa seja constituída de múltiplas identidades, que variam em relação ao contexto. Seguindo essa idéia, em um mesmo grupo, em uma mesma comunidade existem várias identidades. Daí também não usar o termo “cultura” para falar sobre as características e práticas de um determinado grupo.

Há diferenças a serem atenuadas ou desculpadas ou, pelo contrário, ressaltadas e tornadas mais claras. As 'identidades' flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas.

Os alunos “do sítio”, na cidade, utilizam, em certos momentos, identidades “lançadas” pelas pessoas que estão em seu entorno, neste caso, seus professores e alegam que o baixo desempenho que possam vir a ter é causa direta do local em que vivem e viveram. Em outros momentos, assemelham-se aos demais alunos, atenuando suas diferenças. Há, portanto, uma natural (re)construção contínua de identidades, mas que aparece de maneira mais intensa nesse período de transição da escola na zona rural para a escola na zona urbana.

Para Penna (1998, p. 108) “A migração implica, portanto, um processo de (re)construção de referenciais de vida”. Eu diria que não só a migração, mas apenas o contato cotidiano com o outro diferente (e supostamente superior), apenas a saída diária de sua casa e as interações com os outros já implicam reconstrução de referências de vida e, conseqüentemente, reconstruções identitárias.

É justamente quando os referenciais são revistos, quando o deslocamento é percebido que a noção de “nós” surge com mais força. Nesse momento, acho válido destacar o excerto do memorial³⁶ de uma professora de origem rural, falando sobre as dificuldades encontradas no início da escolarização, por ser “da roça”, além de deixar clara a busca por um “nós, os diferentes”:

³⁶ Memorial realizado durante o curso de formação de professores do Cefiel, Unicamp, 2008. O termo “memorial” aqui utilizado faz referência a uma reflexão sobre o processo de escolarização vivido por professores em serviço.

Excerto XXX

*Nem gosto de me lembrar: quando cheguei à escola da cidade. Não conhecia ninguém, não conhecia a escola, não sabia direito como andar na cidade, mas o pior mesmo não era isso porque logo me adaptei, o pior mesmo e que eu não sabia falar aquela língua lá deles. Ninguém conversava comigo, quando ia falar alguma coisa todo mundo ria, inclusive alguns professores. Eu sofri muito. **Ninguém me queria no seu grupo.(...) Mas... então aquilo era uma luta? Sim era um luta. Tive que combater por todos os lados, pois lutava praticamente sozinha.** De armas tinha: meu cérebro, meus sentimentos, minha vontade, livros que pegava emprestados na biblioteca e a sabedoria de meu pai que me incentivava a estudar cada dia mais. Eu e meu português éramos discriminados o tempo todo. Por causa dele não tinha amigos, por causa dele não tinha grupo, por causa dele não tinha nota, por causa dele sofria. (...) **Quando chegou a Lucia, de São Paulo, eles também fizeram com ela o mesmo que haviam feito comigo. A Lucia era diferente deles e isso foi minha salvação, pois agora eu tinha uma amiga, uma pessoa com quem podia ficar na hora do recreio, uma pessoa para fazer os trabalhos em grupo. Quando a professora de religião pediu para dizermos em sua aula quem era nosso melhor amigo da classe eu tinha como responder. Senti-me tão feliz por ter alguém.***

A busca por “alguém diferente como eu” acontece em vários contextos de interação humana. Mas, na escola, pela importância conferida a essa instituição, conforme já citei, além de considerar que para os jovens a idéia de pertencer a um grupo pareça ser ainda mais forte, essa busca se torna muito necessária para a própria permanência dos indivíduos nesse local, como aponta Bauman (2005, p. 30):

Quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer ‘natural’, predeterminada e inegociável, a ‘identificação’ se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um ‘nós’ a que possam pedir acesso.

Quando o aluno diz “A gente é do sítio. A gente não consegue”, ele mostra a necessidade de marcar a separação entre o “nós”, a quem ele pertence, e o “eles”. Assim, a fala parece mostrar duas perspectivas: “A gente é do sítio”, nós, todos os que levantamos a mão, não

conseguimos aprender pelos nossos fatores geográficos, sociais, culturais, enfim, nossas características, desse grupo ao qual **pertencemos**. Características que **diferem** dos outros alunos da escola, moradores da área urbana.

Assim, há um grupo ao qual pertenço, que tem uma identidade jamais igual, mas similar a minha; e há um grupo diferente do meu. Entendo, então, que identidades são construídas por meio da diferença e da similitude, assim como é marcação delas. Para o estudante morador da zona rural que proferiu a fala título desta subseção, a diferença entre “eu” e o “outro” é que “eu” sou inferior a ele quando se fala em aprendizagem escolar mas esta é uma identidade que lhe é imposta por outras pessoas e que acabou assumida.

Considerações Finais

A proposta deste trabalho foi observar – por uma perspectiva etnográfica – e interpretar as representações sobre a escola, seus principais sujeitos (professores e alunos) e seus elementos partindo do ponto de vista desses próprios sujeitos, no contexto de uma escola localizada na área rural de um pequeno município no interior do estado de São Paulo. Se as representações são modos de atribuição de sentido, através das quais classificamos as coisas a nossa volta (WOODWARD, 1997), mas o fazemos submetidos a relações de poder (SILVA, 2000), acredito que nem os excertos de falas registrados no trabalho de campo e posteriormente analisados, nem as minhas interpretações para eles podem ser considerados por uma perspectiva que os vê como neutros, puros, isentos de outros discursos já ditos. Também como instituição impossibilitada de qualquer tipo de “pureza” vejo a escola situada na zona rural foco deste trabalho.

As escolas constituem um dos espaços sociais em que percebemos a relação entre culturas de maneira muito intensa – há o encontro de pessoas de lugares diferentes, com visões de mundo que podem ser distintas, que podem ser assimiladas, negadas, sobrepostas e negociadas e que nos levará, nesse mundo de fronteiras porosas (Cuche, 2002), às noções de hibridação. Essa escola é, então, um cenário híbrido por conter, ao mesmo tempo, no mesmo espaço, dinâmicas e representações oriundas do meio rural e do meio urbano.

Entendo que a escola em questão não é, efetivamente, do campo, mas está apenas localizada no campo, uma vez que os professores – seus principais representantes para alunos e suas mães – vêm da zona urbana e trazem consigo um material didático elaborado – por pessoas da zona urbana – para um público da zona urbana. Também a estrutura do ano letivo, as avaliações, os conteúdos a serem abordados foram pensados por pessoas da cidade. Muitos alunos vêem seu futuro na área urbana e entendem que é para isso, aliás, que estão na escola, ou seja, estão sendo formados para, futuramente, poderem fazer parte do mundo urbano, conforme indicou a análise.

Entretanto, há também nessa escola elementos no mundo rural: a linguagem, os assuntos, a rotatividade dos alunos devido às mudanças das famílias em busca de empregos, a própria localização e estrutura da escola. Como, então, desenvolver um projeto educacional para esse cenário tão complexo? O Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo do MEC defende que “construir uma escola do campo, significa estudar para viver no campo, ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo.” (Referências para uma política de educação no campo, 2003, p, 33).

É discutível até que ponto a escola pode interferir na fixação das pessoas ao campo. Essas pessoas – incluindo os alunos dessa escola – não estão sendo vistos por uma perspectiva idealizada, que delimita uma identidade imutável? Será que mesmo a escolarização sendo considerada um valor nas comunidades rurais, a escola pode ter essa função de manter no campo pessoas que vislumbram, por desejo e/ou necessidade, um futuro na cidade?

Sobre as representações que as professoras têm sobre a docência em uma escola na zona rural, a análise dos dados indicou que a escola de zona rural, pelas dificuldades que carrega (distância, “descaso público”, “fatores socioculturais dos alunos” etc), não aparece como destino profissional almejado pelos professores. Brandão (1990: 174) afirma, a partir de sua pesquisa, que: “Os professores reconhecem que, se há culpas, em primeiro lugar elas devem ser atribuídas às condições sociais e culturais com que os alunos chegam à escola.”. Além disso, o pesquisador destaca que, devido à precária e inadequada formação “estes (os professores) nunca são individualmente motivados a se tornarem educadores rurais, por formação e vocação.”.

Os alunos da zona rural são vistos pelas professoras a partir daquilo que eles não têm: não fizeram o Ensino Infantil; não têm o apoio dos pais nas atividades escolares; nas salas multisseriadas, não têm a possibilidade de um professor que se dedique a ensinar a uma única série; não têm acesso a bibliotecas e internet. São esses alguns dos problemas apontados pelas quatro participantes da pesquisa que fazem parte dos 354 316 professores atuando na educação básica no campo, representando 15% dos professores em exercício no Brasil. (Referências para uma política nacional de educação do campo – caderno de subsídios, 2003, p, 27).

Em algumas das falas das professoras, percebemos um discurso híbrido, que ao mesmo tempo em que “defende” seus alunos da visão essencialista e comparativista de outras pessoas da cidade, acaba por fazer a comparação, de maneira também essencializada, concluindo que eles têm muitas dificuldades mesmo e que nada muito significativo pode ser feito em relação à escolarização desses alunos. Na verdade o que ficou claro foi o sentimento angustiante que as professoras demonstravam ter por não saber como trabalhar com as características tão diversas daquele grupo de alunos.

O documento do MEC “Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo” (2003, p. 37), pretende orientar o trabalho dos docentes na área rural:

Conhecimento, todas as pessoas possuem e podem construir. Sendo assim, a escola precisa levar em conta os conhecimentos que os pais, os/as alunos, as comunidades possuem, e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento. Os vários saberes não têm fins em si mesmo, eles são instrumentos para intervenção e mudança de atitudes dos vários segmentos deste processo de renovação.

Entretanto, as professoras parecem acreditar que, na melhor das hipóteses, a função da escola não vai além de desenvolver nos alunos a capacidade de ler e escrever, habilidades que os pais esperam que sejam aprendidas na escola. Para os pais, continua valendo – como para a maioria da sociedade – o mito do letramento, segundo o qual, a aquisição das técnicas de leitura e escrita possibilitaria mudanças de ordem social (“*ser alguém na vida*”) e até de moral (“*ter dignidade*”, “*ser honesto*”).

Os resultados permitem concluir também que o processo de escolarização é valorizado na comunidade focalizada, e que, muitas vezes, ele é tido como um instrumento necessário para a saída do campo, isto é, o estudo é garantia para se ter uma vida na cidade, supostamente melhor. Como as meninas teriam uma menor ligação com a terra, já que, em geral, não são herdeiras, elas buscam na escolarização e no futuro na área urbana uma forma de

reconhecimento social. As meninas são vistas pelas professoras e por Rute como melhores alunas, mais determinadas e “corajosas”.

Ao fim do Ensino Fundamental I, ao irem para uma das escolas da cidade a fim de continuar os estudos, os alunos da zona rural passam a se diferenciar dos outros alunos, usando uma identidade (negativa) que pode significar tanto a identificação com um grupo e diferenciação de outro, quanto a necessidade de visibilização, de justificar-se por algo. Há identidades que são estigmas, não são legítimas/legitimadas pela sociedade, assim, existem, mas são mantidas encarceradas em/por seus sujeitos em algumas situações:

Há, portanto, um estreito vínculo entre a construção de identidade e as condições de existência, a cultura e as relações sociais. Isto não exclui a possibilidade de elaboração pessoal da realidade, mas esta tem sua flexibilidade limitada, pois se dará pela manipulação dos referenciais disponíveis na sociedade determinada em que o indivíduo vive, em um dado momento histórico - disponíveis desigualmente, inclusive, conforme a posição que ocupa e as práticas sociais que desenvolve. (BAUMAN, 2005, p, 108)

Se a construção da identidade está ligada às condições de existência e às relações sociais, qual é a implicação que o discurso do professor, atribuindo o fracasso de seus alunos ao lugar em que eles vivem, pode ter na construção identitária de crianças e jovens moradores da zona rural?

Ao focalizar a temática da construção das identidades de alunos da zona rural e saber qual é o papel que a instituição escolar e seus agentes têm nesse processo, além de observar as representações de alunos e professores sobre si e sobre a escolarização, apresento algumas implicações que poderão servir a futuras pesquisas, além de contribuir para a reflexão de novas políticas educacionais e na formação de professores para atuarem contextos muito mais complexos que os que atualmente são abordados na maioria dos currículos dos cursos de Licenciatura do país.

É preciso que os alunos moradores da zona rural sejam acompanhados em toda a sua trajetória escolar – na zona rural e na zona urbana – para que possamos aprofundar a análise das implicações que questões de identidade podem ter no desempenho escolar e na vida pessoal desses jovens. Para os professores, que são formados para trabalhar em salas de aulas seriadas, as classes que possuem mais de uma série, representam um problema devido a falta de orientação que lhes é oferecida para trabalhar nesses contextos.

Assim como vêm ocorrendo com outros cenários sociolinguisticamente complexos, como grupos indígenas e de surdos, a educação no contexto rural brasileiro deixa aos poucos de ser um espaço abandonado, a “escolinha” da fazenda, praticamente privada, onde se ia para aprender a ler-escrever-contar e onde seus sujeitos – alunos e professores – eram vistos (quando isso ocorria) de maneira idealizada, tanto negativa quanto positivamente. Existem bons estudos e propostas para melhorias na educação em cenários rurais, mas ainda não são suficientes para esclarecer esse contexto e indicar-nos quais as melhores formas de se trabalhar nele no âmbito escolar. Portanto, deixo a necessidade de pesquisas que focalizem comunidades rurais, rurbanas e/ou outros grupos minoritarizados, que sejam ouvidas as vozes desses sujeitos e, mais, que as pesquisas sejam feitas também por eles e que esses estudos possam ir para além da esfera acadêmica, que atinjam outros lugares na sociedade e sejam convertidos em políticas públicas educacionais, a fim de, efetivamente, servir de maneira mais direta às pessoas que destes cenários fazem parte.

Referências Bibliográficas

ARROYO, M.G. “Por um tratamento público da educação do campo”. In MOLINA & JESUS (orgs). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

_____. “A escola do campo e a pesquisa do campo: metas” in MOLINA, M (org.) e Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

BAUMAN, Z. **Identidade – Entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. 3.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação/ Grupo Permanente de trabalho de Educação do campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2005**. Brasília DF. Junho, 2006.

BRANDÃO, C.R. **O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural**. São Paulo: FTD, 1990.

_____. **O afeto da terra: imaginários, sensibilidades e motivações do relacionamento com a natureza e o meio ambiente entre agricultores e criadores sitiantes do bairro dos Pretos, nas encostas paulistas na serra da Mantiqueira, em Joanópolis**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

BORTONI-RICARDO, S. M. “A migração rural-urbana no Brasil: uma análise sociolinguística”. In: TARALLO, F. **Fotografias Sociolinguísticas**. Campinas: Unicamp, 1989.

_____. **The urbanization of rural dialect speakers – A sociolinguistic study in Brazil**. Cambridge: CUP, 1985.

CALDART, R.S. “Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo”. In MOLINA & JESUS (orgs). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

CAMPOS, S. P. “Práticas de letramento no meio rural brasileiro: a influência do movimento sem terra em escola pública de assentamento de reforma agrária”. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. 2003.

CANDAU, V. M. F. “Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação”. In: **Dossiê ‘Diferenças’ – Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, vol. XXIII, nº 79, agosto de 2002.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2000 .

CANDIDO, A. **Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 7 ed., 1987.

CAPELO, M. R. C. “Educação, escola e diversidade cultural no meio rural de Londrina: quando o presente reconta o passado”. Tese de doutorado. Faculdade de Educação/Unicamp. Campinas, 2000.

CAVALCANTI, M. C. “Estudos sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contexto de Minorias Lingüísticas no Brasil. DELTA,” volume 15, número especial, 1999: 385-417.

_____. “Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em lingüística aplicada: implicações éticas e políticas.”. In MOITA LOPES (org), **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CEZAR, A. e CAVALCANTI, M. C. “Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio” in CAVALCANTI e BORTONI- RICARDO (orgs.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. 2 ed. Bauru, EDUSC, 2002.

DAYRELL, J. (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

EMERSON, R. M .& Fretz, Rachel, I. & Shaw, Linda, I.. **Writing Ethnographic Fieldnotes**. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: Wittrock, M. C. (org) **Handbook of Research on Teaching**. MacMillan, 1986.

ERICKSON, F. “What Makes School Ethnography ‘Ethnographic’”. *Anthropology and Education Quarterly*, volume 15, Number 1, Spring 1984: 51-66.

ERICKSON, F. “Prefácio” in Cox, M. I. P. e Peterson, A. A. (orgs.) **Cenas de Sala de Aula**. Mercado de Letras, 2001: 9-17.

FABRÍCIO, b. “Lingüística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso”. In Moita Lopes, L. P. (org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. Longman, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRITZEN, M. P. “Ich kann mien Name mit letra junta und letra solta schreiben”: bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2008.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____, S. **Representation: cultural representations and signifying practices**. London: Sage Publications Press, 1997.

HUGHES, J. **A filosofia da pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

INEP/MEC. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília, DF, 2007.

JUNG, N. M. “A negociação de identidades sociais: identidade de gênero, identidade étnico-lingüística e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilingüe.”, Orientador: Pedro Moraes Garcez. Doutorado em Letras. UFRGS: 2003.

_____. “A relação entre identidade de gênero, identidade étnico lingüística e as práticas de letramento em uma comunidade multilingüe no Brasil.” In <http://webs.uvigo.es/ssl/actas2002/05/05.%20Neiva%20Maria%20Jung.pdf>, acesso em 01/11/2007.

KALMAN, J. “Propuestas educativas desde La perspectiva de la práctica social”, 20/08/2007 no “III Simpósio Internacional sobre práticas escritas na escola: letramento e representação.”. Anotações da autora.

_____. **Saber lo que es la letra: uma experiência de lectoescritura com mujeres de Mixquic**. Instituto de la Educación de la UNESCO. Siglo XXI, México, DF., 2004.

KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. & BORTONI, S. “Considerações sobre o Ensino Crítico de Língua Materna”. Atas do IX Congresso Internacional de Associação de Lingüística e Filologia da América Latina, volume II, Campinas, 1993: 385- 417.

LEITE, S.C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAHER, T.M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In A. B. Kleiman e M. C. Cavalcanti (orgs.) **Linguística Aplicada: Faces e Interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. (no prelo).

MASON, J. **Qualitative Researching**. Sage, 1996.

MOITA LOPES, L. P. (org.) **Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. “Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguística aplicada”. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. “Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença”. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MOREIRA, A. F. B. “Currículo, diferença cultural e diálogo” In: **Dossiê ‘Diferenças’ – Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, vol. XXIII, nº 79, agosto de 2002.

OLIVEIRA, T. S. “Olhares que fazem a ‘diferença’: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais” Revista Brasileira de Educação, nº22. Jan/Fev/Mar/Abr 2003.

PAIVA, D. I. “Crianças de zona rural, alunos de escola urbana. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2008.

PENNA, Maura. “Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento.” in SIGNORINI (org.). **Lingua(gem) e Identidade: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 1998.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e a filosofia da diferença- uma introdução**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

QUAYSON, A. **Postcolonialism: Theory, Practice or Process?** Oxford: Polity Press, 2000.

RAMPTON, B. “Continuidade e mudança nas visões de sociedade em Linguística Aplicada.” In Moita Lopes, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SIGNORINI, I. (org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, I & CAVALCANTI, M. C. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005 (2ª edição).

SILVA, T. T.(ORG.) HALL, S. E WOODWARD, K.. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

STREET, B. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: University Press, 1993.

_____ **Literacy and development**. Londres: Routledge, 2001.

_____ “Perspectivas interculturais sobre o letramento” in Filologia e lingüística portuguesa. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 1997.

THOMAZ, O. R. “A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade.” In Silva, A. e Grupioni, L. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, 1995.

TORRES, M.E.C. “Expectativas de letramento em uma comunidade rural e o letramento sancionado na escola local”. Dissertação de Mestrado. IEL/Unicamp, 2003

WINKIN, Y. **A Nova Comunicação: Da Teoria ao Trabalho de Campo**. Campinas, Papirus, 1998.

WOODWARD, K. “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual” in SILVA, T. T. da (org.) **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

ANEXOS

Anexo 1.

para estudar
para ter dignidade a ler e escrever

1) Para saber a ler e escrever e respeitar os Professores.

2) Dever se preparar para tudo. Ele poderia melhorar mais se tivesse aulas noturnas para todos as Séries, e também se tivesse o pro^o para as crianças pequenas.

3) O mais importante saber é ler e escrever para ser uma pessoa bem sucedida na vida.

1- para aprender a ler, a escrever e para ter um futuro melhor

2- Para que um dia ele possa cursar uma faculdade
ler mais

3- saber mais sobre o mundo, como é o nosso país
para que ele se atualize mais na vida.

Anexo 2.

A minha escola me ensinou
a escrever e aprende a ler

De pequeno eu não sabia nada

se não fosse você Eu ficaria

com vergonha de ler

mas agora eu estou linda

Instante O Bragada